



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA  
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

**CECÍLIA RIBEIRO DA SILVA SANTOS**

**TEXTO E CONTEXTO: A FORMAÇÃO DE LEITORES E  
ESCRITORES NO TRABALHO PEDAGÓGICO DA FILOSOFIA COM  
CRIANÇAS**

ORIENTADOR PROF. DR. JUNOT CORNÉLIO MATOS

RECIFE  
2011

CECÍLIA RIBEIRO DA SILVA SANTOS

**TEXTO E CONTEXTO: A FORMAÇÃO DE LEITORES E  
ESCRITORES NO TRABALHO PEDAGÓGICO DA FILOSOFIA COM  
CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem, na Linha de Pesquisa Linguagem, Educação e Organização Sócio Cultural, sob a orientação do Professor Dr. Junot Cornélio Matos.

RECIFE  
2011

**TEXTO E CONTEXTO: A FORMAÇÃO DE LEITORES E  
ESCRITORES NO TRABALHO PEDAGÓGICO DA FILOSOFIA COM  
CRIANÇAS**

**CECÍLIA RIBEIRO DA SILVA SANTOS**

Dissertação de mestrado submetida à banca examinadora como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ciência da Linguagem.

Defesa pública em:

Recife, 27 de maio de 2011.

BANCA EXAMINADORA:

---

Orientador: Prof. Dr. Junot Cornélio Matos  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE  
Presidente

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marígia Ana de Moura Aguiar  
Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP  
Examinadora interna

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Betânia do Nascimento Santiago  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE  
Examinadora externa

RECIFE  
2011

A minha mãe, Carminha, e aos meus irmãos Dora, Josevaldo e Josenaldo, pela amizade e confiança de sempre.

Aos meus amores, Tony e nossos queridos filhos: Ítalo Guilherme e Ana Cecília presentes de Deus na minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por estar presente em todos os momentos da minha vida, pela luz e pela força celebrativa, sobretudo pela conquista e realização do mestrado.

Às muitas pessoas que contribuíram para a realização da experiência e que deram o seu apoio durante o processo de concretização desta conquista.

A minha família, que esteve comigo em todas as horas dando força, coragem, compreensão pelas ausências e por nunca me deixarem desistir ou fraquejar.

A minha querida mãe, Carminha, por sempre me ensinar a não desistir dos meus sonhos.

Ao meu marido, eterno professor Tony, pelo companheirismo e incentivo ao longo dessa caminhada, em que aprendi a respeitar e valorizar, a cada dia, a educação.

Aos meus filhos, Ítalo Guilherme e Ana Cecília, fonte de amor e inspiração do meu viver.

À minha querida irmã Dora e os meus irmãos Josevaldo e Josenaldo, que acreditaram no meu sucesso neste momento especial.

A meu orientador Prof. Dr<sup>o</sup> Junot Cornélio Matos, meu agradecimento especial, pela valiosa orientação indispensável ao enriquecimento deste trabalho.

Aos professores do Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco, pelo exemplo de dedicação profissional e competência contribuindo na estruturação deste trabalho.

Às professoras Dr<sup>a</sup> Marígia Ana de Moura Aguiar e Dr<sup>a</sup> Maria Betânia do Nascimento Santiago, que aceitaram participar da leitura deste trabalho compartilhando suas valiosas contribuições para o aprimoramento da produção final.

Aos colegas desta jornada, pela amizade conquistada e socialização de experiências.

A todos os que fazem a escola campo de pesquisa, por viabilizar a coleta de dados durante a investigação.

Expresso também minha gratidão à Secretaria de Educação e Esportes do Governo do Estado de Pernambuco, à FAEST – Faculdade de Educação Superior de Timbaúba, por oferecer esta oportunidade de estudo e aperfeiçoamento da minha formação profissional.

A todos que colaboraram direta ou indiretamente por mais uma conquista na minha vida.

“A língua é fundamentalmente um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa e contribui de maneira decisiva para a criação de novos mundos e para nos tornar definitivamente humanos”.

(Luiz Antonio Marcuschi)

## RESUMO

O estudo aqui proposto destinou-se à investigação de ações didáticas e metodológicas sobre a abrangência do texto e contexto, apresentados no trabalho pedagógico da Filosofia com crianças para a verificação do desenvolvimento das competências leitora e escritora. No intuito de fazer valer o princípio de que a leitura e a escrita estão intimamente ligadas às vivências práticas do cotidiano infantil, contribuindo para a construção de sentidos com ênfase na dimensão dos aspectos linguísticos, pedagógicos e filosóficos na sala de aula, realizou-se o embasamento teórico e metodológico ancorado à luz do pensamento de Bakhtin (2003 e 1994), Koch (2003, 2004, 2008, 2009), Marcuschi (1998; 2007 e 2008), Vygotsky (2007), Lipman (1990), Kohan (1998 e 2008), Wonsovicz (2005). Aqui se discute e se reconhece a fundamentação da Linguística Textual e se legitima a concepção de criança crítica e autônoma, substanciando-a na prática pedagógica escolar, enfatizando a sensibilização e a conscientização da mesma no exercício da cidadania, tendo como foco principal a melhoria na qualidade de vida e da educação. O processo da pesquisa, caracterizada pelo caráter qualitativo/quantitativo e exploratório do tipo estudo de caso, utilizou diversas atividades com base na observação, realização das entrevistas semiestruturadas, observação em sala de aula e análise das sequências didáticas nas aulas de Filosofia e das produções das crianças. A pesquisa realizou-se em uma escola de ensino fundamental da rede privada e ateve-se ao trabalho com duas turmas de 1º e 5º ano. A análise dos resultados de dados foi referendada pelo reconhecimento da especificidade humana na concepção didática e pedagógica de Freire (1988, 1995 e 1996), Zabala (1998) e Veiga (2006) para a compreensão de criança/homem, educação/escola e linguagem/mundo que estamos ajudando a formar. Concluiu-se que o trabalho desenvolvido nas aulas de Filosofia constitui em alternativas didáticas e metodológicas na utilização dos gêneros textuais, favorecendo o sentido e significado no incentivo às práticas de leitura e escrita para o direcionamento e redirecionamento das práticas pedagógicas escolares, de forma significativa e funcional em um processo reflexivo na “educação para o pensar”.

**PALAVRAS CHAVE:** LEITURA. ESCRITA. PRODUÇÃO DE TEXTO. FILOSOFIA.

## **ABSTRACT**

The paper brings the results of an investigation on educational and methodological activities about the scope of text and context as presented in the pedagogical work of Philosophy with children in developing reading and writing skills. In order to reinforce the principle that reading and writing are closely related to practical everyday child experiences which contributes to the construction of meaning with emphasis on the linguistic, pedagogical and philosophical aspects in the classroom. The theoretical and methodological basis are anchored on the thought of Bakhtin (2003, 1994), Koch (2003, 2004, 2008, 2009), Marcuschi (1998, 2007, 2008), Vygotsky (2007), Lipman (1990), Kohan (1998, 2008), and Wonsovicz (2005). The paper discusses and recognizes the grounding of the textual linguistics and legitimates the concept of a critical and autonomous child with a teaching practice emphasizing child awareness and consciousness in his/her exercise of citizenship, focusing primarily on improving the quality of life and education. The research process, characterized with qualitative/quantitative and exploratory feature of the case study type made use of several activities based on observation, semi-structured interviews, classroom observation. The analysis of didactic sequences in Philosophy classes and productions of the children is carried out. The research took place in a private elementary school with two groups of 1st and 5th grades. The data analysis was endorsed by the recognition of human specificity in the didactic and pedagogic conception of Freire (1988, 1995, 1996), Zabala (1998) and Veiga (2006) for the understanding of child/man, education/school and language/world that we are helping to build. It was concluded that the work developed in Philosophy classes is a that of a didactic and methodological bias based on textual genres favoring the meaning and significance in encouraging the practice of reading and writing, based on a reflective process on "Education for thinking".

**KEY-WORDS: READING. WRITING. TEXT PRODUCTION. PHILOSOPHY.**

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1-</b> Desenho realizado pela criança - VC10.....	61
<b>Figura 2-</b> Desenho realizado pela criança – I C5.....	61
<b>Figura 3-</b> Desenho realizado pela criança - VC5.....	62
<b>Figura 4-</b> Desenho realizado pela criança - IC18.....	62
<b>Figura 5-</b> Desenho realizado pela criança – VC12.....	63
<b>Figura 6-</b> Desenho realizado pela criança – VC15.....	64
<b>Figura 7-</b> Desenho realizado pela criança – IC4 .....	65
<b>Figura 8-</b> Desenho realizado pela criança – VC 3.....	66
<b>Figura 9-</b> Desenho realizado pela criança - VC11.....	66
<b>Figura 10-</b> Produção de texto da criança- IC11.....	92
<b>Figura 11-</b> Produção de texto da criança- IC10.....	92
<b>Figura 12-</b> Produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa (1° ano).....	93
<b>Figura 13-</b> Produção de texto da criança- VC1.....	95
<b>Figura 14-</b> Produção de texto da criança- VC11.....	95
<b>Figura 15-</b> Produção de texto da criança- VC 12.....	95
<b>Figura 16-</b> Produção de texto da criança- VC 13.....	95
<b>Figura 17-</b> Produção nas aulas de Língua Portuguesa (5° ano).....	97
<b>Figura 18-</b> Produção nas aulas de Ciências (5° ano).....	97

## **LISTA DE TABELAS**

**Tabela 1** - Concepções das crianças sobre o significado da Filosofia -1º ano, 2010.....59

**Tabela 2** - Concepções das crianças sobre o significado da Filosofia -5º ano, 2010..... 60

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 -</b>	A mediação pedagógica da tríade didática na multidimensionalidade da Filosofia e Linguagem.....	30
<b>Quadro 2 -</b>	Interacionismo sócio discursivo nas dimensões das aulas de Filosofia.....	32
<b>Quadro 3 -</b>	Aspectos sociolinguísticos nas relações interativas da linguagem no processo de ensino e aprendizagem.....	40
<b>Quadro 4 -</b>	Sequência didática e procedimento teórico-metodológico.....	49
<b>Quadro 5 -</b>	Dificuldades de leitura, desafios e procedimentos.....	54
<b>Quadro 6 -</b>	Dificuldades de escrita, desafios e procedimentos.....	56
<b>Quadro 7 -</b>	Aulas de Filosofia na formação de crianças leitoras e escritoras.....	58
<b>Quadro 8 -</b>	Sequência didática na aula de Filosofia no 1º ano.....	79
<b>Quadro 9 -</b>	Sequência didática na aula de Filosofia no 5º ano.....	82
<b>Quadro 10 -</b>	Sínteses das entrevistas semiestruturadas no 1º e no 5º ano.....	87

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 -</b>	Principais suportes de gêneros textuais utilizados nas aulas de Filosofia - 1º e 5º ano, 2010.....	68
<b>Gráfico 2 -</b>	Principais gêneros utilizados nas aulas de Filosofia - 1º e 5º ano, 2010.....	70
<b>Gráfico 3 -</b>	Dificuldades de leitura dos alunos do 5º ano, 2010.....	72
<b>Gráfico 4 -</b>	Dificuldades de leitura dos alunos do 1º ano, 2010.....	72
<b>Gráfico 5 -</b>	Dificuldades na escrita apresentada pelos alunos do 5º ano, 2010.....	73
<b>Gráfico 6 -</b>	Dificuldades na escrita apresentada pelos alunos do 1º ano, 2010.....	73
<b>Gráfico 7 -</b>	Dificuldades na interpretação de texto- alunos do 5º ano, 2010.....	74
<b>Gráfico 8 -</b>	Dificuldades na interpretação de texto- alunos do 5º ano, 2010.....	75

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>20</b>
1.1 O PAPEL DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS PARA LEITURA E ESCRITA.....	20
1.1.1 <i>O discurso concebido como situação dialógica .....</i>	<i>25</i>
1.1.2 <i>O lugar da criança no discurso escolar .....</i>	<i>27</i>
1.1.3 <i>O discurso como núcleo da comunicação .....</i>	<i>29</i>
1.2 A IMPORTÂNCIA DA LINGUÍSTICA TEXTUAL NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA SALA DE AULA.....	34
1.2.1 <i>As perspectivas da teoria da enunciação no processo de ensino e de         aprendizagem .....</i>	<i>39</i>
1.2.2 <i>A competência discursiva da criança e os princípios de construção textual         do sentido.....</i>	<i>42</i>
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>46</b>
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA .....	46
2.1.1 <i>Área de estudo .....</i>	<i>46</i>
2.1.2 <i>Tipo de pesquisa .....</i>	<i>46</i>
2.1.3 <i>Universo da pesquisa.....</i>	<i>47</i>
2.1.4 <i>Procedimento técnico metodológico.....</i>	<i>48</i>
2.1.5 <i>Considerações éticas .....</i>	<i>50</i>
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>52</b>
3.1. ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA.....	52
3.1.1 <i>Diagnose da escola campo de pesquisa .....</i>	<i>52</i>
3.2 APURAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS REALIZADOS COM A COORDENADORA E AS PROFESSORAS .....	54
3.3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS NAS TURMAS INVESTIGADAS .....	59
3.4 O TRABALHO DOCENTE EM SALA DE AULA.....	77
3.4.1 <i>Os dados das análises nas aulas de Filosofia .....</i>	<i>78</i>

3.4.2 <i>Observação nas aulas de Filosofia</i> .....	78
3.4.3 <i>Relato de entrevistas semiestruturadas com as crianças do 1º e 5º ano</i> .....	86
<b>3.5 A CONTRIBUIÇÃO DAS AULAS DE FILOSOFIA PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS</b> .....	<b>91</b>
3.5.1 <i>Seleção das produções do 1º ano - Filosofia</i> .....	92
3.5.2 <i>Seleção das produções do 1º ano – Língua Portuguesa</i> .....	93
3.5.3 <i>Seleção das produções do 5º ano - Filosofia</i> .....	94
3.5.4 <i>Seleção das produções do 5º ano – Língua Portuguesa e Ciências</i> .....	97
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>99</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>103</b>
<b>APÊNDICE</b> .....	<b>110</b>

## INTRODUÇÃO

Não há pesquisa sem ensino, nem ensino sem pesquisa, pesquiso para conhecer o que não conheço e divulgar ou anunciar as novidades.

(Paulo Freire, 1996)

Ao longo dos últimos anos, muito se tem discutido sobre a importância de levar a criança a construir seu próprio conhecimento, aprender a aprender. Mas, o que as escolas e professores da educação infantil e ensino fundamental I estão fazendo para garantir esse momento na organização do trabalho pedagógico em sala de aula, considerando-se este como espaço de construção? A tentativa de oferecer uma resposta à indagação acima nos leva a refletir que, historicamente, a educação infantil vem convivendo com duas situações extremas: ser um mero espaço de recreação ou local de alfabetização forçada e mecânica. No primeiro caso, ela é entendida como local de lazer, higiene e alimentação, sem nenhuma preocupação pedagógica. No segundo, o aluno é submetido ao ensino isolado e formal da leitura, da escrita e da matemática.

A educação infantil é um pré-requisito para o ingresso no ensino fundamental I, com atividades de “prontidão”, em que se acumulam conhecimentos sem refleti-los em situações reais. Assim, parece que desde cedo, desenvolve-se uma prática pedagógica descontextualizada, enfatizando-se uma avaliação classificatória e outras práticas metodológicas, em que a sala de aula configura-se em um espaço curricular fechado, produzindo-se apenas a transmissão e reprodução do saber fragmentado e de caráter memorizador e cumulativo.

Nesta conjuntura, as dificuldades de leitura e escrita vêm fortalecendo, cada vez mais, o estrondoso fracasso escolar, apresentando o insucesso da criança no processo de ensino e de aprendizagem, como uma bola de neve que vai aumentando a cada etapa escolar.

Isso provoca consequências negativas ao longo da escolarização brasileira, pois, muitos jovens concluem o ensino médio, ou até mesmo o curso superior, com uma enorme fragilidade e carência em leitura e escrita.

Esses destaques apontam a necessidade do repensar e reestruturar o ensino de Língua Portuguesa para a educação infantil e o ensino fundamental I, com o objetivo de assegurar metodologias significativas e adequadas para a aprendizagem da leitura e da escrita, enfatizando a multiplicidade dos fatores envolvidos, a partir de uma organização perceptiva sobre o aspecto cognitivo, afetivo, linguístico, social e cultural.

Hoje, estão se fortalecendo novas concepções na educação infantil como um ambiente que permita à criança o seu desenvolvimento físico, intelectual, emocional e cognitivo, reconhecendo-a enquanto ser histórico, social e cultural. Esses apontamentos estão expressos na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n° 9394/96 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Os PCNs para o ensino fundamental prevêm, nos seus objetivos, a importância da criança “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtivista nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (BRASIL, 2000, p. 107).

O objetivo geral deste estudo constitui-se em investigar a utilização de alguns gêneros textuais no ensino de Filosofia para crianças do 1° e 5° ano do ensino fundamental I, visando a identificar a efetividade na formação de leitores e escritores.

Assim, foi necessário avaliar as práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem no 1° e no 5° ano do ensino fundamental I, observando-se a importância da “educação para o pensar” e suas implicações na formação da criança leitora e escritora.

Para isso, considerou-se importante verificar o desempenho da criança em relação à aprendizagem cognitivo-filosófica mediada por algumas relações norteadoras da Sociolinguística.

Pretende-se observar as possibilidades e os limites encontrados pela criança nos momentos dedicados ao ensino do texto, em relação à construção da consciência crítica no processo de humanização e no trabalho pedagógico com a Filosofia.

A questão que se coloca é sobre a contribuição da Filosofia para a “educação para pensar”, proposta no final da década de 60, nos Estados Unidos, por Matthew Lipman. Trata-se de um Programa que visa a desenvolver o pensamento infantil, através de uma comunidade de investigação, a fim de que as crianças possam pensar por si mesmas.

Nesta perspectiva, precisamos considerar a criança como uma possibilidade de crescer, de conhecer o mundo e de construí-lo conscientemente. Para tanto, é imprescindível construir projetos didáticos, apresentando propostas metodológicas que vejam o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Como afirma Ferreiro e Teberosky (1985), a prática pedagógica precisa oportunizar novas metodologias capazes de desenvolver pressupostos teóricos que analisem e compreenda melhor a construção do conhecimento da criança, sob uma visão interacionista, aceitando, na prática docente, o aluno como sujeito de sua aprendizagem.

Obviamente, desde que isso seja associado a outros aspectos linguísticos, políticos, sociais, culturais e filosóficos.

Nesse sentido, o projeto didático escolar deve buscar a visão do currículo interdisciplinar como algo que se constrói exigindo uma intervenção ativa no interagir de tudo e de todos que interferem no processo educacional da criança, configurando-se assim, o currículo com algo abrangente, dinâmico e existencial. Esta é uma definição bem mais ampla do que apenas a relação das disciplinas e conteúdos ensinados na escola.

Para Kohan (2008, p. 21), “a prática de Filosofia tem implicações educacionais de grande importância em uma unidade de sentido sociopolítica”. Assim, para garantir essa amplitude educativa e política, se faz necessário, também, pensar na formação docente com ênfase na relevância do papel do professor para favorecer a construção da cidadania, no resgate da função social e política da escola.

Nessa conjuntura, deve-se entender, portanto, que a Filosofia para crianças, é uma excelente mediação para a formação de leitor e escritor efetivamente comprometido com a prática social.

O ensino de Filosofia consiste em subsídio à criança na leitura e compreensão de textos. Assim, a linguagem concebe eminentemente uma prática social e com propósitos nos tipos de conhecimentos linguístico, textual, interacional e de mundo, no quais se enfatiza que a criança, sob essa ótica, não seja passiva porque se insere na indicação bakhtiniana da perspectiva sócio-histórica e dialógica da linguagem, da vida e dos sujeitos.

O caminho do ensino, da pesquisa e do exercício da Filosofia com criança está pautado, há mais de trinta anos, pelo filósofo norte americano Lipman (1990) que consolida as experiências da Filosofia com crianças, garantindo as potencialidades reflexivas mediatizadas nas dimensões éticas e antropológicas da educação traduzida na expressão em inglês *philosophy for children*.

Nesta ênfase, a Filosofia vem orientar a representatividade humana nas interfaces do processo educativo, atribuindo sentido e significado aos conteúdos trabalhados através do currículo escolar e dos livros didáticos estreitamente relacionados com a experiência de vida dos alunos.

Essa abordagem permitirá aos professores desenvolverem, junto aos seus alunos, um planejamento curricular vivo, pautado na teoria sociointeracionista, num processo de ensino e de aprendizagem instigante e prazeroso da leitura e da escrita, levando a criança a ser protagonista de sua própria aprendizagem. Assim, ela vai sendo estimulada a pensar, a ler e a

escrever, mediante as atividades inovadoras e criativas com situações problematizadoras e reais para o contexto escolar.

Porém, essa prática filosófica ainda é uma tentativa recente na organização e planejamento curricular das escolas brasileiras.

A área de interesse neste estudo é resultado de um projeto de pesquisa articulado na linha de pesquisa Linguagem, Educação e Organização sócio-cultural, do Programa de Mestrado em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. Os caminhos trilhados durante este processo estão especificados nesta pesquisa de forma que possam permitir uma compreensão das questões relacionadas ao texto e contexto na formação de leitores e escritores com ênfase no trabalho pedagógico da Filosofia com crianças.

No primeiro capítulo desta dissertação, situa-se a fundamentação teórica, pautada na análise do quadro teórico que possibilitou a discussão sobre a ressignificação do paradigma curricular e o valor da Linguística Textual na organização do trabalho pedagógico na sala de aula, consubstanciando o papel da filosofia na educação das crianças e suas implicações educacionais para leitura e escrita.

O embasamento teórico deste trabalho baseia-se no campo da Linguística Textual e várias linguagens se registram no texto deste trabalho. Os estudiosos contribuíram para a fundamentação deste estudo, viabilizando um fundamento significativo na análise do quadro teórico a partir da abordagem de Beaugrande & Dressler (1981 *apud* KOCH, 2003; 2004 e 2008) e Marcuschi (2008), Bakhtin (2003 e 1994), Vygotsky (2007), Bronckart (2003).

Na perspectiva de Lipman (1990) e Kohan (2008) foram teorizados os pressupostos da Filosofia para crianças, considerando a tentativa da compreensão sobre questões relacionadas ao texto e contexto na formação de leitores e escritores, enfatizando o trabalho pedagógico da Filosofia com crianças, permitindo uma reflexão na sala de aula, como espaço de interação, pensamento e subjetividades.

No segundo capítulo, é explicitado o contexto do trabalho. Apresentam-se a área de estudo, o tipo de pesquisa e seu universo, os aspectos dos procedimentos técnicos metodológicos utilizados, sendo estes assim distribuídos: diagnose escolar, representação do desenho infantil sobre a concepção de Filosofia, análise do perfil da turma a partir de entrevistas semiestruturadas, observação das aulas de Filosofia e análise das produções escritas das crianças com esclarecimento sobre as considerações éticas.

No terceiro capítulo, são analisados os dados e apresentados os resultados de certos recortes de experiências nas turmas investigadas a respeito da contribuição das aulas de

Filosofia na formação da criança leitora e escritora, constituído na explicação dos elementos da sequência didática.

Nas considerações finais desta dissertação, coloca-se como desafio para o processo educacional, incluir no currículo escolar o ensino de Filosofia para crianças. Isso acontece porque na Filosofia considera-se a “educação para o pensar”, sendo este de caráter histórico, político e social, e que possa permitir o convívio dialógico num espaço escolar positivo, educativo e filosófico.

Salienta-se que é necessário que a escola se constitua um *lócus* privilegiado de construção de sentidos e significados para o ensino e aprendizagem no encontro de descobertas, pensamentos, pluralidade de práticas leitoras na multiplicidade da linguagem, em que o agir pedagógico crie condições básicas para a formação da criança leitora e escritora na edificação da cidadania, de novos saberes e no processo de humanização.

## CAPÍTULO 1

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

(Freire, 1988)

#### 1.1 O PAPEL DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS PARA LEITURA E ESCRITA

No final da década de 1960, o norte americano Matthew Lipman<sup>1</sup>, professor na Universidade de Columbia e residente em Nova Jersey, apresentou uma contribuição para os pressupostos educacionais necessários às crianças. Este autor defendeu que a melhor pedagogia apresenta a Filosofia para as crianças baseada na comunidade de investigação, ou seja, ele considerou a subjetividade natural da criança para perguntar, ser curiosa e discutir.

Assumindo a perspectiva de Lipman (1990, p. 37), compreende-se a importância de estimular a criança a pensar por si mesma,

se começarmos com a prática da sala de aula, a prática de convertê-la numa comunidade reflexiva que pensa nas disciplinas relativas ao mundo e sobre os seus pensamentos sobre o mundo, logo perceberemos que as comunidades podem ser aninhadas dentro de comunidades maiores e essas dentro de outras ainda maiores, desde que todas empreguem a mesma fidelidade aos mesmos procedimentos de investigação.

Nesse sentido, o papel do professor de Filosofia para crianças requer em seu trabalho que não responda as perguntas, mas facilite o surgimento dos questionamentos, tanto quanto a busca por respostas. Inclui-se aí a problematização, a contextualização, a profundidade e a abrangência que permeiam as discussões na sala de aula, em termos de seu marco referencial ou de contextos.

\_\_\_\_\_ <sup>1</sup> Diretor do Instituto para o Avanço de Filosofia para crianças (IAPC), Universidade Estadual de Montclair, Estados Unidos.

Em Oliveira (2002), o termo “infância” (*in-fans*) tem o sentido de não-fala e na educação grega, a criança era vista como um ser inferior. Kohan (2008) afirma que entre os filósofos gregos do período clássico predominava uma visão negativa da infância, e a imagem que Platão e Aristóteles assinalavam neste período avaliava a infância como sinônimo de fraqueza. A figura da criança, nesse período, representava um ser intelectualmente, fisicamente, moralmente incapaz e Platão colocava as crianças junto às mulheres, os escravos e os animais. Por outro lado, segundo Kohan (2008, p. 11-12):

[..] a antiga literatura grega oferece imagens com a mesma força expressiva. Algumas delas expressam o poder atribuído à infância: Aquiles matou um javali quando tinha apenas seis anos de idade; Ciro foi eleito rei aos dez anos de idade; Alcibíades impediu a passagem de uma enorme carruagem sendo muito pequeno; no livro *Antígona* de Sófocles, o sábio Tirésias, cego, é conduzido por uma criança. Crítias testemunha que a infância é, para os gregos, um período extraordinário para o aprendizado: é comum dizer que o que aprende se aprende sendo criança fica de modo admirável na memória.

O reconhecimento da capacidade em filosofar enfatiza a importância do diálogo no processo educativo, valorizando a diversidade nas condições políticas, históricas e culturais que as crianças vivem na busca pelo estímulo, no prazer em aprender a aprender. Nesse contexto, não se fornecem verdades prontas e acabadas, mas se favorece situações problematizadoras de diálogos com o estímulo à criatividade, ao fazer pensar, ao ato de ler e de escrever, de interpretar e de produzir novos saberes.

Na perspectiva do trabalho da Filosofia com crianças, a escola precisa desenvolver um processo de ensino e aprendizagem baseado na identificação e resolução de problemas, o que exige novos hábitos de pensamentos e de ação na *práxis* pedagógica aplicada atualmente nesse ambiente dedicado à educação.

Para tanto, é primordial a reflexão e ressignificação do diálogo na escola diante do texto e do contexto.

Sobre esse ponto, Severino (2003, p. 57) ressalta o caráter do construtivismo do conhecimento quando diz

Impõe-se mesmo ao aprendiz da filosofia não só praticar os exercícios de leitura, mas também o exercício da escrita. Mas este deve ser um exercício de pensar temático, ou seja, o esforço a se despender para o enfrentamento teórico dos problemas que nos assediam de todos os lados neste investimento com vistas à constituição do sentido.

Nesse sentido, a formação da educação infantil procura uma aplicação da ação filosófica na prática de leitura e escrita para que a criatividade, a criticidade e a sensibilidade ocupem espaço significativo no cotidiano escolar. Dessa forma, é dada a devida importância à formação e à construção de conhecimento na interação e no desenvolvimento do pensamento.

Kohan (1998) afirma que não basta apenas que as crianças tenham contato com textos diversificados se não apresentem a competência de inferir criticamente. Assim, esse autor enfatiza que a leitura e a escrita não poderão ser restritas ao seu caráter técnico e memorístico.

A proposta da Filosofia com crianças desenvolve um trabalho investigativo na ação educativa comprometida em formar um leitor e escritor autônomo. Precisamente por essa implicação filosófica, a leitura e a escrita trazem cada vez mais contundentemente o texto e o contexto com a finalidade de contribuir na ressignificação do processo de ensino e de aprendizagem.

Além disso, Zilberman (2003, p. 16) aborda a necessidade de realizar um trabalho mais sistematizado, que procure enfatizar debates, pesquisas e estudos atuais sobre a linguagem, bem como que sejam constituídas as estratégias didáticas que ressignifiquem a leitura e a escrita sinalizando que

[...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Por isso, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança.

Dessa forma, a escola conduzirá à criança à descoberta e à investigação no mundo da leitura e da escrita, com sentido e significado na amplitude da educação e da Filosofia, capaz de contribuir para o desenvolvimento do pensamento, além de torná-la protagonista de sua própria aprendizagem, com dimensão de relevância social e política, na constituição do processo de humanização e de qualidade de vida.

Lipman (1990), já citado anteriormente, é o criador do movimento que sistematizou *philosophy for children*, isto é filosofia para crianças. Nesta mesma perspectiva, Kohan (2008, p. 22) assinala que:

[...] a filosofia é compreendida como uma busca, como um exame, como um caminho que os participantes do diálogo devem percorrer juntos. Para Lipman e Sócrates, a linguagem e o raciocínio desempenham um papel central no crescimento do diálogo.

Daí depreende-se que a lógica do pensar originará implicações educacionais não apenas do diálogo filosófico, mas desenvolverá um caráter cognitivo com valores éticos que fortalecerá a formação da criança nas dimensões crítica, reflexiva, criativa e pensante e, principalmente, tornando-as pessoas melhores.

Ao se propor Filosofia com crianças, é preciso compreender a necessidade da “educação para o pensar” no desenvolvimento da proposta de Lipman (1990) que contextualiza a Filosofia na escola, enfatizando o sentido de inserir no trabalho docente um fazer pedagógico com significado nas práticas discursivas escolares, através de uma “comunidade de investigação”, capaz de estimular a potencialidade da criança para uma competência filosófica, leitora e escritora.

A criança, sob essa circunstância, mostra-se participativa e torna-se a protagonista do processo da aprendizagem. Nesta perspectiva, o sentido e o significado para o ensino e a aprendizagem precisam ser refletidos, permitindo à criança a chance de assumir seu lugar no discurso escolar conforme a proposta de Lipman (1990, p. 150) quando este autor enfatiza que

[...] o diálogo filosófico representa uma experiência intelectual compartilhada na qual uma série de indivíduos isolados são transformados numa comunidade de investigação. Em tal comunidade, as conversações são estimuladas pelo espírito de investigação e guiadas por considerações lógicas e filosóficas. Os participantes descobrem em si mesmos a necessidade de serem racionais em vez de controversos. Neste processo tornam-se pensadores autocríticos e responsáveis.

Compete à escola promover uma prática pedagógica contextualizada e condizente com a potencialidade da criança para a criatividade e o pensar. Na criança estimulada a pensar, a criar, a aprender a aprender só aumenta o prazer e o hábito pela leitura e pela escrita. Ou seja, a criança pensante e criativa desenvolve a competência leitora e escritora com mais facilidade.

Trabalhando nessa perspectiva, a escola pode tornar o ensino e a aprendizagem mais criativos através de um caráter dialógico, com atitude filosófica na formação da criança leitora e escritora. Gadotti (2000, p. 28) afirma que “uma filosofia para crianças e jovens não estaria

preocupada em formar discípulos para perpetuar certa corrente filosófica, certa visão de mundo, mas para ajudar a pensar e a transformar o mundo”.

A proposição de uma “educação para o pensar”, em que as crianças aprendam, construam e adquiram conhecimentos, se tornem autônomas e cooperativas, implica pensar no fazer pedagógico que enfoque a dimensão interativa e dialógica, a partir de uma atividade discursiva e comunicativa, de caráter essencial para a construção de conhecimento, considerando as expectativas e interesses que o aluno manifesta.

De acordo com Lipman (1990, p. 61):

a filosofia impõe que a classe se converta numa comunidade de investigação, onde estudantes e professores possam conversar como pessoas e como membros da mesma comunidade; onde possam ler juntos, apossar-se de ideias conjuntamente, construir sobre as ideias do outro; onde possam pensar independentemente, procurar razões para seus pontos de vista, explorar suas pressuposições; e possam trazer para suas vidas uma nova percepção de o que é descobrir, inventar, interpretar e criticar.

Consequentemente, a Filosofia para crianças trará influências que contribuirão para uma relação dinâmica entre a professora e a criança. Assim sendo, destaca-se, então, a sociolinguística, que analisa a língua como fator de interação social, criando-se e transformando-se ela em função do contexto político-sócio-histórico-cultural, no qual a criança está inserida.

Nesta perspectiva, a proposta de trabalho pedagógico apresentada no âmbito escolar precisa oportunizar situações fundamentais para o trabalho com gêneros textuais, os quais possuam clareza e sentido para o contexto infantil. É nessa condição dialógica que se estabelece a interação, concebendo a prática da Filosofia com crianças uma instância inteiramente voltada para cidadania.

Os PCNs (2000, p. 107) para o ensino fundamental trazem em seus objetivos a importância de a criança ser capaz de:

[...] compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.

Então, a organização da Filosofia com crianças visa à redimensão das práticas pedagógicas aplicadas como incentivo à leitura e à escrita, considerando fundamental a

“educação para o pensar” conduzida pela compreensão da argumentação numa situação dialógica, em que será despertada a curiosidade para a investigação, indicando o estímulo pelo discurso dialógico e produtivo diante da linguagem e da vida.

### **1.1.1 O discurso concebido como situação dialógica**

O trabalho pedagógico precisa ser orientado por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãs e cidadãos, levando em consideração suas diferentes características, não só em termos de histórias de vida ou de região geográfica, mas também de classe social, etnia e sexo. Para Oliveira (2002, p. 228), “A criança nasce em um mundo onde estão presentes sistemas simbólicos diversos socialmente elaborados”.

Antes mesmo de falar, as crianças já se comunicam com os pais por meio de olhares, gestos e sorrisos. Durante a maior parte da nossa vida, nos contentamos em falar e em entender a língua materna, sem fazer disso objeto de reflexão, de comentário ou de questionamento (ROBINS, 1983). A multiplicidade de fatores envolvidos na capacidade humana de comunicação por meio da linguagem decorre dos aspectos afetivos, linguísticos, cognitivos, culturais e sociais.

A dimensão argumentativa deve ser analisada como um fenômeno dialógico no processo de ensino e aprendizagem com sentido interativo e na relevância da relação EU+OUTRO, ou seja, onde o discurso é concebido como situação dialógica, tornando o outro elemento fundamental na constituição do sujeito. Portanto, o papel do professor na mediação pedagógica traz implicações sociais no processo de interação, consolidando a construção de sentidos.

Para Oliveira (2002, p. 48),

[...] a definição de uma proposta pedagógica para a creche ou a pré-escola deve considerar a atividade educativa como ação intencional orientada para ampliação do universo cultural das crianças, de modo que lhes sejam dadas condições para compreender os fatos e os eventos da realidade, habilitando-as a agir sobre ela de modo transformador.

As práticas pedagógicas na sala de aula da educação infantil e ensino fundamental I devem estar configuradas em um ambiente de aprendizagem que estimule a criança a pensar,

a discutir, a argumentar e a dialogar, buscando a construção de sentidos e de significados, potencializando o processo de ensino e aprendizagem na ação filosófica da criança.

Lipman (1990, p. 150) afirma que:

[...] o diálogo filosófico representa uma experiência intelectual compartilhada na qual uma série de indivíduos isolados são transformados numa comunidade de investigação. Em tal comunidade, as conversações são estimuladas pelo espírito de investigação e guiadas por considerações lógicas e filosóficas.

E, o uso da lógica argumentativa pode ser vivenciado na relação dialógica entre as diversas disciplinas, a fim de superar o discurso oficial do currículo fechado, sistêmico e disciplinar, que predomina nas nossas escolas e são caracterizados pela concepção fragmentada e mecânica, concentrada no ensino com pouco ou sem espaço de construção de conhecimento.

Nesta conjuntura, destaca-se Bakhtin que vem sendo cada vez mais discutido nos meios escolar e acadêmico no Brasil. Filósofo russo e preocupado com a linguagem no processo dialógico (2003, p. 262), esse autor afirma que:

[...] a riqueza e a diversidade dos gêneros dos discursos são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

O posicionamento do “discurso filosófico” mostra-se na perspectiva linguística, dialética e argumentativa assinalada por Bakhtin (2003, p. 261) quando assegura que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, conseqüentemente, à instância educacional do âmbito escolar.

Resulta, daí, a autenticidade dos gêneros textuais como situação dialógica bakhtiniana, permitindo a contribuição no processo de humanização na perspectiva de permitir para a criança uma proposta na educação dialética, objetivando a necessidade de ela assumir seu lugar no discurso escolar como ser pensante e atuante.

### 1.1.2 O lugar da criança no discurso escolar

No campo social, histórico e político da linguística enunciativa, várias teorias da enunciação surgiram caracterizando limites, desafios e perspectivas, principalmente no cenário francês, como os conceitos saussureanos de relação, de língua e fala e a importância da prioridade da ordem linguística.

Paveau e Sarfati (2006), no estudo sobre as grandes teorias da Linguística, explicam a importância da representação de Saussure e do Curso de Linguística Geral (CLG) implicada pelas dimensões pedagógica, histórica e epistemológica.

Os mesmos autores citam que Roman Jakobson (1896-1982), também influenciado por Saussure, apresentou um esquema de comunicação que permitiu enriquecer a concepção de comunicação, proporcionando amplos subsídios para os estudos da época.

Para Koch (2003, p. 12): “a teoria da enunciação, que teve como precursor o pensador russo M. Bakhtin, ganhou impulso na França com a obra do linguística Émile Benveniste, que se propôs estudar a subjetividade da língua, o *aparelho formal da enunciação*”.

Bakhtin (2003, p. 297) desenvolve reflexões sobre a enunciação, propondo fundamentação importante para o discurso afirmando que:

Em realidade, a questão é bem mais complexa. Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmo; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros.

Assim, o que vai definir o sujeito interlocutor é a linguagem que é manifestada no cotidiano e nos contextos sociolinguísticos mediante o saber e as práticas comunicativas.

Para Bakhtin (2003, p. 97), “é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivo a outros enunciados de dadas esferas da comunicação discursiva”. Assim, todo o espaço de institucionalidade da criança – como, família, igreja e a sociedade como um todo – também se fazem presentes mediante seu discurso, na vida pessoal e escolar.

As questões mencionadas até aqui sinalizam um discurso que impulsiona a reflexão sobre o tipo de escola, de educação e de sociedade que estamos ajudando a construir. Assim

como do sujeito que estamos formando. Por isso, pode-se destacar Orlandi (2009, p. 34) quando esse autor afirma que

Ao falarmos nos filiamos a redes de sentidos, mas não aprendemos como fazê-lo, ficando ao sabor da ideologia e do inconsciente. Por que somos afetados por certos sentidos e não outros? Fica por conta da história e do acaso, do jogo da língua e do equívoco que constitui nossa relação com eles.

Mas, certamente, o fazemos determinados por nossa relação com a língua e a com a história, por nossa experiência simbólica e de mundo, através da ideologia predominante.

A grande finalidade da educação não é estabelecer o discurso definitivo, pois o mesmo se move, não é estático nem isolado, ou seja, nunca está só, mas sempre se apresenta pelas vozes que o antecedem. Este seria um dos princípios norteadores do dialogismo bakhtiniano.

Assim se orienta o processo em busca de novos caminhos para novas soluções. É por isso que o discurso é uma unidade legitimada numa linguagem impulsionada na relação de sentido e na prática social.

Mussalim (2003, p. 137) afirma:

Em outras palavras, o sujeito não é livre para dizer o que quer, a própria opção do dizer já é em si determinada pelo lugar que ocupa no interior da formação ideológica à qual está submetido, mas as imagens que o sujeito constrói ao enunciar só se constituem no próprio processo discursivo.

As práticas discursivas, que se estabelecem com frequência nas escolas de caráter tradicional, apresentam fortes marcas linguísticas na educação brasileira. A criança, nesta conjuntura, fica na condição de ser passiva sem a chance de assumir um lugar no discurso escolar.

Nesta perspectiva, observa-se a ausência na articulação entre o convite ao estímulo e a motivação infantil nas atividades didáticas e metodológicas, projetandose, assim, a inibição da criança em participar do processo ensino e aprendizagem, porque a educação é ideológica e o ato de educar conduz sua potência ideológica predominantemente aos sinais do preconceito, da discriminação, da classificação, do abuso de poder frente à “*educação bancária*” assinalada por Freire (1995).

Por isso, a escola precisa considerar a Pedagogia da autonomia segundo Freire (1996), que propõe uma educação que determine o “respeito aos saberes dos educandos”, exigindo

uma “reflexão crítica sobre a prática pedagógica”, “rejeição a qualquer forma de discriminação”, uma escola em que sejam criadas condições significativas de aprendizagem, que considerem “a criança um agente ativo de seu processo de desenvolvimento”, como afirma Oliveira (2002, p. 204).

Segundo Bronckart (2003), as práticas discursivas devem articular-se nos fundamentos de atividade de linguagem, ampliando competências para a prática social do discurso alicerçada pelo interacionismo sócio-discursivo.

Sustentada pelo “interacionismo sócio-discursivo”, a influência mútua entre professor e aluno na prática pedagógica reflete-se na construção de sentidos e de conhecimentos respaldados na multimodalidade discursiva, na atividade oral proposta por Marcuschi e Dionisio (2005, p. 178) “quando falamos, usamos não só a voz, mas também o corpo, pois fazemos gestos, meneios de cabeça, entonações que podem sinalizar uma pergunta, uma crítica, um elogio, por exemplo.”

Diante do apoio da multimodalidade discursiva descrita, compreende-se que, no processo educacional, principalmente na sala de aula, a criança possa assumir seu lugar no discurso, considerando-o como núcleo da comunicação. Para isso, é preciso ressaltar a estreita afinidade entre pensamento e linguagem, observar o papel desempenhado nessa relação, refletir o discurso como núcleo da comunicação e aprendizagem, caracterizada pelos elementos da multimodalidade enquanto desafios que efetivem a legitimidade na complexidade entre a relação da linguagem e do contexto na busca de identidades e significados sociais para a criança, professor (a) e escola.

### **1.1.3 O discurso como núcleo da comunicação**

O que as escolas e professores da educação infantil e do ensino fundamental estão fazendo para garantir o discurso como núcleo da comunicação dialógica, considerando o ponto de vista do trabalho pedagógico em sala de aula como espaço de construção de conhecimento e sentidos? Orlandi (2009) apresenta questões fundamentais para construção de sentidos no processo de ensino e aprendizagem, considerando os seguintes aspectos:

- problematizar as maneiras de ler.
- levar o sujeito falante ou leitor a colocar questões sobre o que produz.
- favorecer o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem.

- considerar a relação do sujeito com o sentido.
- considerar a relação da linguagem com o mundo (corpo social).

O quadro 01, a seguir, apresenta a importância de repensar a prática pedagógica, buscando a ressignificação na multidimensionalidade dos pressupostos filosóficos e da interação pela linguagem na tessitura da tríade didática, proposta por Veiga (2006), considerando a relação entre professor, aluno e objeto do conhecimento implicadas no processo de ensino e aprendizagem.

**Quadro 01 – A mediação pedagógica da tríade didática na multidimensionalidade da filosofia e da linguagem**



Considerando a mediação pedagógica da tríade didática na multidimensionalidade da filosofia e linguagem relacionada no quadro acima, vale considerar Marcuschi e Dionisio, (2005, p. 16) quando afirmam que “o ensino volta-se para a produção textual e para a compreensão tendo em vista os gêneros textuais e as modalidades de uso da língua e de seu funcionamento”, para, assim ativar e promover o processo educativo na construção do currículo vivo, abrangente e real com opções políticas e sociais.

Nessa abrangência, o domínio da didática é essencial para o exercício da docência como prática social e, segundo Veiga (2006, p. 18):

Nesse sentido, há necessidade de priorizar o delineamento de trilhas inovadoras para a teoria e a prática de ensino, em vez de buscar os caminhos da padronização no pensar, no sentir e no agir em sala de aula. Vale salientar que o ato de ensinar é sempre uma criação, uma inovação.

As interações comunicativas são fundamentais para as crianças porque, desde que começam a falar, tentam convencer seus pais, professores, colegas, ou seja, defender seu ponto de vista, seus objetivos.

Koch (2003) descreve e explica a interação humana por meio da linguagem, capacidade que tem o ser humano de interagir socialmente por meio de uma língua das mais diversas formas da linguagem e com os mais diversos propósitos e resultados (teoria da enunciação).

Convém assinalar Bronckart (2003, p. 45):

[...] a ação humana em geral se apresenta, do ponto de vista externo, como um recorte da atividade social operado pelas avaliações coletivas e, do ponto de vista interno, como o produto da apropriação, pelo organismo transformado em agente dos critérios dessa avaliação. Na medida em que é uma forma autonomizada de atividade social, a atividade de linguagem torna-se objeto de uma avaliação análoga, mas apresentando, dessa vez, um caráter metadiscursivo [*méta-langagier*].

As teorias do ensino passam por um processo conservador e reducionista e assumem uma visão mais ampla com os estudos de Vygotsky, que postulam uma dialética das interações com o outro e com o meio, como desencadeador do desenvolvimento sócio-cognitivo, defendendo a ideia de uma contínua interação entre as mutáveis condições sociais e as bases biológicas do comportamento humano. Seus pressupostos partem da opinião do homem enquanto ser biológico e social e participante de um processo histórico cultural.

Bronckart (2003, p. 24) definiu ainda que

Para Vygotsky, a psicologia ocupa um lugar nodal no campo das ciências humanas, no sentido de que sua problemática está inelutavelmente confrontada à **dualidade físico-psíquica** dos fenômenos observáveis no ser humano. O homem é, efetivamente, um organismo vivo, dotado de propriedades biológicas e que tem comportamentos; mas é também um organismo consciente, que se sabe possuidor de capacidades psíquicas que as idéias, os projetos e os sentimentos traduzem. (Grifos do autor)

Vygotsky (2007) e seus colaboradores discutem que o desenvolvimento é impulsionado pela linguagem. Para ele, é o próprio processo de aprender que gera e promove o desenvolvimento das estruturas mentais superiores. Assim, vale destacar a importância da contribuição da proposta interacionista sócio discursiva na dimensão do trabalho pedagógico das aulas de Filosofia para a formação de crianças leitoras e escritoras.

O quadro a seguir esclarece a contribuição do interacionismo sócio discursivo na dimensão da formação de crianças leitoras e escritoras no trabalho pedagógico da Filosofia com crianças.

### **Quadro 2 – Interacionismo sócio discursivo nas dimensões das aulas de Filosofia**

#### **Contribuição do interacionismo sócio discursivo**



A dimensão do trabalho pedagógico para a formação de crianças leitoras e escritoras explicitado no quadro acima, ressalta a importância da interação na linguagem significativa para formação de crianças pensantes.

Nesta perspectiva, observa-se também a representação da contribuição interacionista sócio discursiva no paralelo das concepções apresentadas no quadro anterior respaldado pelo estudo didático de Veiga (2006, p. 18), confirmando que

A comunicação em sua especificidade linguística é elaborada por pessoas em interação, no caso, professores e alunos. É uma interatividade existencial das pessoas que desejam trocar ideias, resolverem problemas, definir formas de perceber a realidade, entre outros. Dessa ótica, o ensino não é só um ato comunicativo, mas um ato intencional e transformador, comprometido com a criação.

Assim, o trabalho pedagógico na formação de criança leitora e escritora nas aulas de filosofia cria sua própria lógica, suas linguagens e maneiras particulares de comunicar-se com as capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas e comunicativa e argumentativa das pessoas. Sob essa perspectiva, o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais.

Vygotsky (2007, p. 103) afirma que o

[...] Aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Assim sendo, o ser humano se produz “na e pela linguagem”, isto é, na interação com outras crianças e adultos que têm formas de pensar construídas por meio da apropriação do saber da comunidade em que está inserida em presença do multiculturalismo.

Desde o início da vida, o pensamento e a linguagem são processos interdependentes. A partir do nascimento, a criança começa a viver e a ter contato com a mãe, em seguida, interagindo com outras pessoas, aos poucos, ela constrói e desenvolve seu mundo, e, nesse caso, o seu mundo linguístico e discursivo.

Como demonstra o estudo de Vygotsky (2007), a criança nasce num mundo social e vai formando uma visão de mundo através da interação social com adultos ou crianças mais experientes. Esse autor acentua o importante papel da linguagem dos adultos na aprendizagem através do processo interacional e da forma de enunciar que traz efeitos significativos para a criança.

Assim, Bronckart (2003, p. 46) ressalta que:

[...] quando se engaja em uma ação de linguagem, o agente humano dispõe, inicialmente, como para qualquer outra ação, de um conhecimento dos mundos representados; ele se apropriou, na interação social e verbal, dos conhecimentos relativos ao mundo objetivo, ao mundo social e ao mundo subjetivo, que são, entretanto, apenas versões pessoais e necessariamente parciais dessas coordenadas sociais globais.

Portanto, no ensino de Filosofia para crianças, o professor precisa entender o contexto e o cotidiano infantil, compreendendo o sentido, as significações sobre o ensinar e o aprender articulado pela intencionalidade, pela interatividade e pela afetividade para a construção do conhecimento permeado pela linguagem discursiva. Dessa forma, estará contribuindo com as nuances da subjetividade humana para fundamentar, provar, justificar, explicar, demonstrar, convencer e persuadir, em defesa de um ponto de vista para a formação humana.

## 1.2 A IMPORTÂNCIA DA LINGUÍSTICA TEXTUAL NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA SALA DE AULA

O currículo, no paradigma tradicional de acordo com Menegolla & Sant'Anna (1997, p. 50), “é concebido apenas como uma relação de conteúdos ou conhecimentos delimitados ou isolados”, sendo restrito somente ao âmbito da escola ou da sala de aula.

É preciso se refletir sobre porque existe a falta de interesse dos alunos na aprendizagem, especialmente quando se refere à leitura e à escrita, bem como uma aparente fragilidade nessa mesma aprendizagem.

A palavra fragilidade, nesse contexto, significa o balanço da falta de preparação na formação (inicial e/ou continuada) docente no processo do ensino e aprendizagem da leitura e escrita, e até mesmo a resignificação na abordagem curricular limitativa, trabalhada nos livros didáticos isoladamente, muitas vezes sem sentido e sem questionamentos reais e que tenham valor.

Portanto, o contexto curricular expõe uma fragilidade na prática pedagógica, mas não como um resultado isolado dos problemas decorrentes no insucesso escolar, nem apontando culpados. A representação linguística deve assumir um caráter prático nesse assunto descrito anteriormente, e que segundo Marcuschi e Dionísio (2005, p. 16):

[...] até há algum tempo, os manuais de ensino e mesmo os estudos da língua não davam muita atenção aos usos linguísticos reais e se ocupavam mais dos aspectos formais, tais como as regras e as normas da língua, acentuando um

ensino metalinguístico da língua. Hoje, há uma grande sensibilidade para os usos da língua.

Nessa perspectiva, o processo escolar era ancorado em aulas de português resumidas ao ensino da gramática normativa e às nomenclaturas calcadas numa aprendizagem mecânica.

Porém, estas são situações que devem apresentar uma observação refletida e estudada no contexto educacional da leitura e da escrita como alternativas e possibilidades para a busca da melhoria do ensino brasileiro no ensino da língua portuguesa.

Hoje, porém, a educação vem se fortalecendo com novas concepções sobre a construção do conhecimento, concepção essa que é possível ser vivenciada se for trabalhada num ambiente que permita à criança o seu desenvolvimento global. Desta forma, ela estará sendo analisada e melhor compreendida sob uma visão sociointeracionista, desde que seja associada a outros aspectos linguísticos, políticos, sociais e filosóficos.

O início do terceiro milênio trouxe ao cenário educacional brasileiro a possibilidade de pensar um novo paradigma emergente na organização pedagógica escolar nas práticas de leitura e escrita. Esse contexto nos convida a refletir sobre como a escola pode desenvolver um trabalho no ensino da leitura e escrita visando à competência discursiva da criança leitora e escritora.

Menegolla & Sant'Anna (1997, p. 54) enfatizam que

“a escola deve, por meio do currículo, ajudar o educando a refletir sobre os grandes ideais da humanidade, representados pela cultura e pela civilização, e, a partir dessa reflexão, interpretá-los e recriá-los para o viver presente”.

Assim, a organização curricular do trabalho pedagógico na sala de aula fundamenta o processo pedagógico de ensino e de aprendizagem para novos desafios didático-metodológicos face à Linguística Textual. Destaca-se aí, a escola como um espaço privilegiado de leitura e de escrita, entre outros como a família, a igreja, o trabalho, etc.

Considera-se aqui, que as pessoas se constituem “na e pela linguagem”, ou seja, na interação com outras, com a natureza, e com a cultura, isto é, por meio dos saberes da comunidade em que esteja inserida, pela história que desenvolvem nas relações sociais.

Nesta perspectiva, é importante também considerar os conhecimentos prévios construídos pelos alunos, sendo necessário enfatizar a linguagem oral, a prática de leitura e a produção de texto com eixos norteadores do processo de ensino e aprendizagem, favorecendo dessa forma, a participação dos alunos em práticas sociais de leitura e escrita.

Koch (2004, p. 40) explica que:

Ao construir um texto, o produtor reconstrói o mundo de acordo com suas experiências, seus objetivos, propósitos, convicções, crenças, isto é, seu modo de ver o mundo. O interlocutor, por sua vez, interpreta o texto de conformidade com seus propósitos, convicções, perspectivas.

Assumindo a perspectiva da autora, compreende-se a importância da prática pedagógica na educação infantil e no ensino fundamental I, que deve ser considerada com reflexões, desafios e alternativas para proporcionar o desenvolvimento infantil fortalecido na construção de conhecimentos, com ênfase nos valores linguísticos e culturais que as crianças já têm.

Tais questões indicam que as teorias pedagógicas passam por um processo de mudança na conjuntura paradigmática da educação conservadora e reducionista em que o ensino e aprendizagem antes apresentavam caráter artificial, mediado apenas pelo livro didático com tarefas mecânicas representativas do processo estruturalista.

A perspectiva de repensar o processo da leitura e da escrita na educação infantil e ensino fundamental I redimensiona o papel da linguagem com o enfoque significativo, pois este faria superar a simples transmissão e repetição no processo de ensino e de aprendizagem conteudista e tecnicista.

A metodologia utilizada precisa ser superada em relação à predominância de atividades transmissoras de conhecimentos, com pouco ou nenhum espaço para discussão, formação de habilidades e competências na análise crítica dos conteúdos. A criança, nessa situação de apenas receptora, tem se mostrado mais passiva.

Progressivamente, é preciso garantir a ampliação dos conhecimentos, contribuindo para a vivência de um “currículo abrangente, dinâmico e existencial”, segundo Menegolla & Sant’Anna (1997, p. 51), na organização do trabalho pedagógico escolar com práticas de leitura e de escrita contextualizadas.

Neste estudo, o caminho pedagógico percorrerá sequências didáticas desafiadoras e reflexivas, com alternativas capazes de promoverem a formação de valores na criança, enriquecidas pela historicidade de sua subjetividade nos aspectos políticos, filosóficos, culturais e econômicos, no mundo social e subjetivo da leitura.

Tendo em vista as abordagens de produção textual com compreensão e produção de sentidos e análise sociointerativa de gêneros textuais com a base epistemológica, nesse ponto ressalta-se Marcuschi (2008, p. 51)

[...] o ensino da língua deva dar-se através de textos é hoje um consenso tanto entre linguistas teóricos como aplicativos. Sabidamente, essa é, também, uma prática comum na escola e orientação central dos PCNs. A questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar texto.

No que diz respeito à prática cotidiana, a proposta curricular precisa estar centrada na realização de atividades significativas, que tenham objetivos claros do ponto de vista do adulto, e que, ao mesmo tempo, atendam o universo da criança, sendo prazerosas e lúdicas e, simultaneamente, geradoras de situações reais. São atividades, portanto, que desenvolverão um sentido e significado para o processo de ensino e de aprendizagem na formação da competência discursiva para o desenvolvimento da criança leitora e escritora.

A esse respeito, Marcuschi (2008, p. 15), diz que se deve fazer “produção textual com ênfase na linguística de texto de base cognitiva, análise sociointerativa de gêneros textuais no contínuo fala-escrita e processos de compreensão textual e produção de sentido”.

Sacristán (2000) afirma que não há dúvida de que toda prática gravita em torno do currículo, e as condições que caracterizam a aprendizagem são fundamentalmente apoiadas na motivação do ensino, portanto, a urgência na organização da proposta pedagógica para assumir uma visão mais ampla no repensar a leitura e a escrita para o currículo escolar será indispensável. O questionamento em “assumir esse caráter global supõe uma transformação importante de todas as relações pedagógicas, dos códigos do currículo, do profissionalismo dos professores e dos poderes de controle destes e da instituição sobre os alunos” (SACRISTÁN, 2000, p. 5)

Para isso, é imprescindível, no processo educativo da organização da educação infantil e do ensino fundamental I, que se estabeleça uma relação estreita entre o aporte teórico e a prática metodológica, para que haja a busca da qualidade da ação docente, mediatizada na proposta pedagógica da construção do currículo.

Desta forma, é preciso levar em consideração alguns elementos norteadores para ressignificar a proposta pedagógica e curricular da leitura e da escrita:

- A compreensão do contexto social e cultural das crianças (conhecimentos prévios, aspectos da sua realidade com a linguagem, valores, família, entre outras do meio em que vivem).
- A leitura que a escola propõe aos alunos (a partir dos gêneros textuais e as modalidades de uso da língua e seu funcionamento).
- A multidimensionalidade da leitura e da escrita (como adquirir o prazer pela leitura, a textualização, a retextualização e a intertextualidade).

No que diz respeito ao cotidiano da criança, o primeiro elemento aponta um currículo construído a partir de atividades significativas, capazes de atender às expectativas do universo infantil, como por exemplo, seu desenvolvimento lúdico, cognitivo, psicomotor, afetivo e linguístico.

Isso acontece ao mesmo tempo em que se deve atender às características epistemológicas na construção do conhecimento e aos objetivos escolares. É o que garante a compreensão do contexto social e cultural das crianças, destacando-se o cotidiano social e cultural para o seu desenvolvimento humano e integral.

Vale salientar que, nem sempre o currículo ganha sentido e plenitude com esses elementos descritos acima, principalmente se vistos isoladamente. Portanto, a importância para repensar o segundo elemento, quando se busca a reflexão sobre a leitura que a escola propõe aos alunos, muitas vezes se pauta no paradigma tradicional emergente.

Assim, Freire (1995, p. 45) destaca que:

Infelizmente, de modo geral, o que se vem fazendo nas escolas é levar os alunos a apassivar-se ao texto. Os exercícios de interpretação da leitura tendem a ser quase sua cópia oral. A criança, cedo, percebe que sua imaginação não joga: é quase algo proibido, uma espécie de pecado. Por outro lado, sua capacidade cognitiva é desafiada de maneira distorcida.

Isso ocorre, na medida em que o trabalho de leitura e de escrita é descontextualizado com frases soltas e sem sentido, comprometendo o desenvolvimento integral das crianças. O ensino e a aprendizagem, dessa forma, perdem seu papel educativo e a escola não contribui com sua função social e política. Portanto, o pensamento freireano citado expõe que o ensino não pode existir por si mesmo.

Um caminho alternativo é assinalado a partir de metodologias que recorram às atividades pedagógicas com os gêneros textuais, com as modalidades de uso da língua e com seu funcionamento. Assim, a dimensão do trabalho pedagógico com a leitura e escrita pode ser considerada como ponto de vista educacional, filosófico e sociolinguístico.

O terceiro elemento permite enriquecer o processo educativo com a multidimensionalidade da leitura e da escrita, pois, adquirir o prazer pela leitura é o que afirmam Marcuschi e Dionisio (2005, p. 16) quando asseveram: “o ensino volta-se para a produção textual e para a compreensão tendo em vista os gêneros textuais e as modalidades de uso da língua e de seu funcionamento”.

Assim, mostra-se que se deve ativar e promover o processo educativo na construção de um currículo pautado nas dimensões sociopolíticas e culturais. Neste contexto, Lipman (1990, p. 36) afirma que é preciso

[...] perguntar a nós mesmos em que tipo de mundo queremos viver, que tipo de educação é mais apropriado para contribuir ao surgimento de tal mundo e que tipo de currículo é mais apropriado para produzir tal educação. Temos, então, de começar a produzir esse currículo melhor.

Esses três elementos são algumas considerações que merecem relevância no currículo escolar e na organização do trabalho pedagógico da sala de aula, em benefício da qualidade do ensino e da aprendizagem.

### **1.2.1 As perspectivas da teoria da enunciação no processo de ensino e de aprendizagem**

A análise do quadro teórico busca refletir sobre a importância da perspectiva da teoria enunciativa, a partir de Koch (2003), Marcuschi (2008), Bakhtin (2003; 1994) relacionadas numa discussão teórico-metodológica enfatizada na Linguística Textual.

Neste estudo, a abordagem da teoria da enunciação orienta o processo de ensino e aprendizagem na problematização das práticas de leitura e escrita na infância. É uma valiosa contribuição para a educação infantil que dão os pressupostos filosóficos e pedagógicos, os quais poderão possibilitar uma atividade auto reflexiva para a constituição da linguagem da criança com relevância nas dimensões linguísticas e pedagógicas na/para a aproximação dos efeitos positivos no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Nesta perspectiva, os aspectos sociolinguísticos são representados em contextos e espaços histórico/sócio/culturais explicitados no quadro 03, que permite uma reflexão sobre a aproximação entre as práticas discursivas escolares e as práticas sociais.

**Quadro 03 – Aspectos sociolinguísticos nas relações interativas da linguagem no processo de ensino e aprendizagem.**



Machado (2008, p. 151) “avalia as interações como processos produtivos da linguagem”.

Ribeiro e Garcez, (2002) destacam a sociolinguística interacional, levando em consideração os fatores sociais, cognitivos e linguísticos referentes à realidade que circunda os sujeitos.

Marcuschi (2008) enfoca a relevância da produção textual enfatizando as perspectivas dos processos de produção textual destacando, no seu estudo, a “produção textual, a análise de gêneros e a compreensão”, considerando fundamental o trabalho com textos, entre a questão da “historicidade da língua”, “as relações entre a fala e a escrita”, “a leitura e compreensão”, “a utilização dos gêneros textuais” e as questões das “variações linguísticas”.

Neste contexto, Bakhtin (2003, p. 310) afirma que “cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado)”.

Portanto, a finalidade de alcançar alguns princípios norteadores, face às perspectivas da produção textual, proporcionando o funcionamento da língua através de textos no processo de ensino e de aprendizagem, permitindo a ampliação de possibilidades para valorizar um ensino reflexivo, é ressaltada por Bakhtin (2003, p. 312) quando esse autor considera que “o homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial)”.

Nesta conjuntura, é necessário que a escola priorize textos escritos ou orais, permeados por um processo dinâmico da Linguística Textual, que visem a superar o discurso autoritário e fragmentado do ensino tradicionalista, implicado no poder do autoritarismo, em que o silêncio impregnava a sala de aula, onde as crianças apenas ouviam a professora, sendo proibidas de falar. As aulas eram reduzidas a análise sintática com frases e palavras isoladas.

Koch (2004, p. 22) assegura que

[...] caberia à Linguística Textual desenvolver modelos procedurais de descrição textual, capazes de dar conta dos processos cognitivos que permitem a integração dos diversos sistemas de conhecimento dos parceiros da comunicação, na descrição e na descoberta de procedimentos para sua atualização e tratamento no quadro das motivações e estratégias da produção e compreensão de textos.

Desse ponto de vista, a autora revela que a Linguística Textual preocupa-se com os aspectos linguísticos, sociais e cognitivos, enfatizando a produção e compreensão de textos como unidade comunicativa e de sentidos.

Desta maneira, a Linguística Textual é constituída no processo enunciativo (KOCH 2004) numa relação dinâmica na perspectiva sociointeracionista, construindo significados no desenvolvimento das situações discursivas na sala de aula, enfatizando o ensino e a aprendizagem para multiplicidade da linguagem.

Assim, serão propiciados ao processo de ensino e de aprendizagem:

- os conhecimentos prévios, visando à realidade da criança como ponto de partida, reconhecendo sua diversidade, seu cotidiano e seu contexto linguístico, social e cultural;
- desenvolvimento de textos orais e escritos com sentido real e desafiador, simultaneamente significativos e prazerosos, incentivando sempre a descoberta, a criatividade e a criticidade;
- a participação e a ajuda mútua, possibilitando a relação dialógica, a construção da autonomia e da cooperação;

Nessa compreensão, Piletti (2006, p. 79) considera que o “aluno é capaz de pensar, refletir, discutir, ter opiniões, participar, decidir o que quer e o que não quer”.

Assim, vale salientar a importância de um ensino reflexivo, pautado no desenvolvimento da competência discursiva, da compreensão leitora e escritora e da construção textual de sentido. Nesta perspectiva, ressalta-se a atuação do ensino de Filosofia baseado na proposta de Lipman (1990, p. 146), o qual enfatiza que “as crianças que estudam filosofia podem estar melhor preparadas para escrever do que aquelas que não estudam”. Nesse sentido, a atuação do ensino de Filosofia para criança prioriza uma nova visão de sujeito pensante baseada na “educação para o pensar”.

### **1.2.2 A competência discursiva da criança e os princípios de construção textual do sentido**

É notório que as escolas precisam trabalhar na perspectiva de contribuir para as reflexões sobre as práticas de leitura e de escrita da sala de aula, a partir da circulação dos discursos e da presença de gêneros textuais.

As ações interativas no trabalho pedagógico docente precisam desenvolver os processos produtivos das linguagens, elucidando o ensino e a aprendizagem com o desenvolvimento de uma proposta didática que configure as práticas de leitura, escrita e currículo escolar.

A própria criança precisa de momentos de ressignificação na formação da “competência discursiva, que é também uma competência reflexiva e criativa”, (CRISTÓVÃO & NASCIMENTO, 2008, p. 38).

Ao final de cada aula, as crianças poderão adquirir o prazer pela leitura e pela escrita, aguçando o desejo de querer aprender e compreender melhor o mundo em que vivem. A sequência didática poderá proporcionar os princípios de construção textual do sentido, desenvolvendo o processo da historicidade e da contextualização na problematização dos conteúdos vivenciados, resgatando a memória dos acontecimentos, suas origens, causas, consequências e significados, fornecendo as informações necessárias.

De posse dessas informações, as crianças serão capazes de conhecer e compreender a importância e o significado da pluralidade sociocultural e da variação linguística, sendo formadas como pessoas críticas e reflexivas, na esperança de construirmos uma sociedade mais humana e justa no exercício da cidadania.

Os elementos da Linguística Textual vem fortalecer e nortear o direcionamento/redirecionamento da leitura e da escrita nas práticas pedagógicas escolares, de forma significativa e funcional em um processo reflexivo na “educação para o pensar”.

Koch (2004, p. 40-41) considera que a **coesão** e a **coerência** dão sentido e forma ao texto; a **situacionalidade** refere-se à adequação do texto à situação comunicativa; a **informatividade** diz respeito à distribuição da informação no texto, havendo equilíbrio entre informação dada e informação nova; a **intertextualidade** compreende os diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos; a **intencionalidade** refere-se aos diversos modos como os sujeitos usam textos para perseguir e realizar suas intenções comunicativas; a **aceitabilidade** refere-se à atitude dos interlocutores de aceitarem a manifestação linguística do parceiro como um texto coeso e coerente, que tenha para eles alguma relevância.

Desta forma, os elementos responsáveis pela textualidade ocorrem pelo critério da textualização. A coesão, a coerência, a situacionalidade, a informatividade, a intertextualidade, a intencionalidade e a aceitabilidade reiteram a visão sociointerativa do ensino e da aprendizagem como atividade constitutiva, com a qual podemos construir sentidos, expressão de significados, trocas linguísticas em sala de aula, visão discursiva ou enunciativa da linguagem e o modo de representação do mundo.

A valorização da socialização da linguagem, através da troca de saberes e do respeito mútuo e de uma relação dialógica, envolve elementos da Linguística Textual na produção de sentido, apreciando o contexto da atuação da família, da situação socioeconômica, histórica e política na qual a criança se encontra inserida. Para Marcuschi (2008, p. 228)

[...] ler não é um ato de simples extração de conteúdos ou identificação de sentidos. Mas não se pode dizer que ler seja apenas uma experiência individual sobre o texto, oral ou escrito. Compreender o outro é uma aventura, e nesse terreno não há garantias absolutas ou completas.

Nesta direção, as crianças ampliam na sua formação a atitude de busca, da ética, da pesquisa, da investigação, da descoberta e da construção do conhecimento; elas percebem a função social da leitura e da escrita mediante as atividades propostas entre o texto e o contexto, porque a aprendizagem cumpre com o seu objetivo educacional e ressignifica o papel social e o compromisso político da escola e da vida.

A formação da cidadania na educação infantil e no ensino fundamental traz elementos constitutivos na ação docente configurada na prática, na dimensão das diretrizes curriculares a partir da construção de autonomia, cooperação, responsabilidade e formação

do auto conceito positivo. Este conceito deve estar interligado à organização pedagógica escolar e às práticas de leituras e escritas, visando à competência discursiva e leitora da criança orientada pelos princípios de construção textual do sentido (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981 *apud* KOCH, 2004, MARCUSCHI, 2008) coesão, coerência, situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade.

Sob esse ponto de vista, o trabalho pedagógico poderá permitir o desenvolvimento da compreensão no processo de “interação pela linguagem”, (KOCH, 2008), em que torna-se necessário observar suas implicações no ensino e na aprendizagem, intermediados pelos reflexos pedagógicos e lingüísticos, na constituição pragmática do sentido que ilumina a construção discursiva na produção de conhecimento com significado.

Desta forma, Koch (2004, p. 31), afirma que

Na base da atividade linguística está a interação e o compartilhar de conhecimentos e de atenção: os eventos linguísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes. São, ao contrário, uma atividade que se faz com os outros, conjuntamente.

[...] uma ação conjunta se diferencia de ações individuais não meramente pelo número de pessoas envolvidas, mas pela qualidade da ação, pois nela a presença de vários indivíduos e a coordenação entre eles é essencial para que a ação se desenvolva.

Assim, é necessário verificar a abrangência da língua e da linguagem como um instrumento que permite o conhecimento e a interpretação da realidade, ressaltando a importância desse enfoque nos eventos linguísticos e sua consonância com os pressupostos da construção do conhecimento. Na abordagem sociointerativa do ensino e da aprendizagem, intermediadas pelas propostas de Lipman, (1990, p. 151) é preciso que haja “boas discussões em sala de aula que aumentam o interesse em questões subjacentes e motivam os alunos a quererem se expressar por si próprios”.

Assim, o autor destaca a importância de que “o diálogo filosófico representa uma experiência intelectual compartilhada na qual uma série de indivíduos isolados são transformados numa comunidade de investigação” (Ib., p. 150).

Desta forma, Chaui (1996, p. 55) destaca a importância da concepção sobre Filosofia da linguagem considerando que,

[...] a linguagem como manifestação da humanidade do homem; signo, significações; a comunicação; passagem da linguagem oral à escrita, da linguagem cotidiana à filosófica, a literária, à científica; diferentes modalidades de linguagem como diferentes formas de expressões e de comunicação.

Desse modo, com a troca linguística em sala de aula, a atividade constitutiva do pensamento pode construir significados a partir da visão discursiva ou enunciativa da linguagem.

Nessa conjuntura, a atitude filosófica e educativa, sob o ponto de vista da representação do sujeito no mundo social e subjetivo com expressão de sentidos, no potencial reflexivo e criativo do pensar, na busca de definir a concepção do ser, da concepção da linguagem, da educação e da sociedade, estarão sempre almejando a qualidade de vida, permitindo ações compartilhadas e significativas na construção de um mundo melhor.

## **CAPÍTULO 2**

### **METODOLOGIA**

#### **2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Os aspectos metodológicos que envolveram esta pesquisa estiveram relacionados com o estudo sobre a *práxis* educativa na formação da criança leitora e escritora, na perspectiva do trabalho pedagógico da Filosofia com crianças. Dessa forma, faz-se necessário que se vá redimensionando o texto no contexto para a construção de sentidos, a fim de que seja possível sensibilizar a conscientização da criança em relação ao exercício da cidadania, tendo como foco principal a melhoria na qualidade de vida e da educação na construção de um mundo melhor.

##### **2.1.1 Área de estudo**

O presente estudo foi realizado em uma escola da rede privada, localizada na cidade do Recife, PE, a qual trabalha a Filosofia para crianças como componente curricular. É importante salientar que essa escola foi escolhida por estar comprometida com o trabalho regular da Filosofia com crianças há mais de dez anos, constituindo-se isto um diferencial em sua prática pedagógica.

##### **2.1.2 Tipo de pesquisa**

A pesquisa caracterizou-se por um estudo de caráter qualitativo/quantitativo e exploratório do tipo estudo de caso, com o objetivo de investigar a utilização de alguns gêneros textuais no ensino de Filosofia para crianças do 1º e 5º ano do ensino fundamental I, visando a identificar a efetividade na formação de leitores e escritores.

Segundo Gil (2002, p. 42), as pesquisas exploratórias “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito ou de construir hipóteses”. Este tipo de pesquisa assume as formas de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso.

O estudo exploratório teve como base a observação não participante e entrevistas semiestruturadas. A finalidade das entrevistas semiestruturadas possibilitou o aprofundamento do tema com respostas mais abrangentes. Para Michel (2009, p. 68) “o entrevistado tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada; permite explorar mais amplamente uma questão”.

Durante a realização das entrevistas semiestruturadas utilizou-se duas modalidades descritas por Michel (2009). A primeira foi entrevista focalizada com base de um roteiro de tópicos apresentadas individualmente aos sujeitos da pesquisa (coordenadores, professoras e alunos).

A segunda modalidade ocorreu após as observações das aulas de Filosofia, participaram grupos de alunos voluntariamente, enfatizando a entrevista não dirigida. Era uma conversação informal, as perguntas eram respondidas naturalmente pelas crianças, demonstrando liberdade para discorrer da aula observada.

A postura adotada pelo pesquisador ao observar as aulas foi do tipo não-participante, que segundo Richardson (1999), o pesquisador atua como mero expectador atento, procurando ver e registrar o máximo de ocorrências que são significativas para a pesquisa.

### **2.1.3 Universo da pesquisa**

Neste estudo, a população estudada corresponde a duas turmas do 1º e 5º ano do ensino fundamental I da escola campo de pesquisa, esta que focou todo o processo de investigação nas turmas do período da manhã, em razão de nele haver uma docente que trabalha a um tempo considerável com Filosofia.

Para a escolha das turmas, observou-se as aulas de filosofia do 1º Ano, com 24 alunos, com aproximadamente 6 anos de idade, e do 5º Ano do ensino fundamental I, com 17 alunos na faixa etária entre 9 e 10 anos de idade. Todos responderam a entrevista semiestruturada focalizada, com exceção dos alunos que faltaram no dia da aplicação do mesmo, sendo 1 (um) aluno do 1º e 2 (dois) alunos do 5º ano. Portanto, o universo estudado foi de 44 (quarenta e quatro) alunos, sendo 23 (vinte e três) do 1º Ano e 15 (quinze), do 5º Ano.

A escolha das turmas, como parâmetro para esta pesquisa, se apresenta na caracterização da Filosofia com crianças, investigando sua contribuição e abrangência no processo inicial e final das turmas estudadas no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Após a observação das aulas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com as crianças que se apresentavam voluntariamente, objetivando narrar suas expectativas em relação à aula e à contribuição da Filosofia para o seu desempenho relacionado à leitura e produção de texto.

#### **2.1.4 Procedimento técnico metodológico**

Inicialmente, estabeleceu-se o contato com a gestão escolar, com o intuito de apresentar os objetivos e solicitar autorização para a realização da pesquisa. O contato com a coordenação pedagógica possibilitou a adequação do calendário da escola com o cronograma de atividades da pesquisa de campo, no período entre 21/10/09 e 16/12/10.

O trabalho foi desenvolvido em 5 (cinco) etapas, que foram realizadas e analisadas numa observação e discussão ampla, crítica e reflexiva, com confronto entre teoria e prática. Nessas etapas, buscou-se analisar a verificação sobre a importância da “educação para o pensar” proposta por Lipmann (1990), assim como suas implicações no processo de formação da criança leitora e escritora, mediados pela Linguística Textual, em meio às intervenções das práticas didáticas e metodológicas, com referência aos gêneros textuais na organização do trabalho pedagógico na filosofia com crianças, o que tornará a aprendizagem mais afetiva e efetiva.

##### **1) Diagnose escolar**

Inicialmente, realizou-se a diagnose a partir da observação do espaço físico escolar, em seguida, aconteceu à aplicação da entrevista semiestruturada, com o objetivo de suscitar da coordenação pedagógica, professoras regentes, professora de Filosofia, assim como dos alunos das turmas investigadas, opiniões sobre o trabalho escolar e sobre o incentivo à leitura, à escrita e a utilização dos gêneros textuais nas práticas pedagógicas de Filosofia para crianças.

##### **2) Representação do desenho infantil sobre a concepção de Filosofia**

Necessariamente, as turmas investigadas realizaram uma atividade que representasse o significado da Filosofia através do desenho. Essa atividade serviu para analisar os aspectos, as relações e as configurações em conexões com as aulas de Filosofia.

### 3) Perfil da turma: entrevistas semiestruturadas

Na turma do 1º ano, a entrevista semiestruturada foi vivenciada em 4 (quatro) manhãs, quando as crianças eram chamadas de três em três para responderem o formulário junto à pesquisadora.

Na turma do 5º ano, cada criança preencheu o seu formulário. A pesquisadora desenvolveu o caráter de entrevista semiestruturada lendo as questões e as crianças iam respondendo em seguida no seu formulário. A realização dessa atividade durou 3 (três) manhãs.

### 4) Observação das aulas de Filosofia

O estudo realizou-se mediante duas observações na aula de Filosofia, uma em cada turma (1º e 5º ano). Considerando o estudo de atividades realizadas pela pesquisadora, bem como “observações informais” realizadas antes desse processo sistemático, a quantidade mostrou-se suficiente.

Para fazer a análise da observação da aula de Filosofia no 1º e no 5º ano do ensino fundamental I, foi organizado um quadro que visa a formar um roteiro que possibilita elencar os elementos da sequência didática, a partir do estudo de Marcuschi (2008) que menciona o modelo de trabalho em sequências didáticas proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (1994) para o ensino dos gêneros. É considerada, também como subsídio, a proposta do esquema de leitura analítica desenvolvido por Severino (2007).

**Quadro 04 – Sequência didática e procedimento teórico-metodológico**

<b>Elementos da sequência didática</b>	<b>Procedimento teórico-metodológico</b>
<b>Apresentação da situação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulação de tarefa desenvolvida pelos alunos.</li> <li>• Definição da modalidade: escrita ou oral.</li> <li>• Dimensão 1: visão de conjunto - projeto coletivo para a produção do gênero a ser trabalhado (qual o gênero a ser produzido, sua modalidade, a forma que terá a produção).</li> <li>• Dimensão 2: conteúdos a serem desenvolvidos.</li> </ul>
<b>Produção inicial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeira produção: esboço geral na formulação de texto (coletiva ou individual).</li> <li>• Esquematização do texto.</li> <li>• Busca de esclarecimento.</li> <li>• Vocabulário.</li> </ul>
<b>Módulos (1, 2 e 3)</b>	<b>Módulo 1</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades de observação e análise de textos.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levantamento e discussões de problemas.</li> <li>• Desenvolvimento de instrumentos necessários para a superação dos problemas.</li> </ul> <p><b>Módulo 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situação filosófica.</li> <li>• Pressupostos com associação de idéias e críticas formando uma sequência descritiva argumentativa.</li> </ul> <p><b>Módulo 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise da produção inicial: retomada de pontos abordados em todas as etapas anteriores.</li> </ul>
<b>Produção final</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reelaboração com base na reflexão pessoal da criança.</li> <li>• Produção efetiva do texto da criança segundo o gênero pretendido.</li> </ul>

### 5) Entrevista semiestruturada com as crianças

As realizações das entrevistas semiestruturadas objetivaram a análise da visão das crianças sobre a contribuição da Filosofia para a aula, bem como para o desempenho relacionado à leitura e à produção de texto. A partir de uma sucinta pauta de indagações, desenvolveu-se um diálogo entre a pesquisadora e as crianças.

Os pontos abordados na entrevista foram:

- 1) Descreva como foi a aula de Filosofia, hoje.
- 2) Fale o que você aprendeu na aula de Filosofia.
- 3) Como você vê a leitura e escrita na aula de Filosofia?
- 4) Qual a contribuição das aulas de Filosofia para sua aprendizagem? Dê exemplo.

### 6) Produções escritas das aulas

Após as observações das aulas de Filosofia, a professora disponibilizava as produções das crianças para serem selecionadas na pesquisa de campo. Também foram solicitadas às professoras regentes produções das crianças nas demais disciplinas para se estabelecer um paralelo em relação à atuação das crianças em outras produções.

#### 2.1.5 Considerações éticas

O estudo foi previamente submetido ao Comitê de Ética, conforme parecer N° 069/2009- CEP UNICAP, solicitando a permissão para sua realização. Todos os participantes

foram informados do estudo, sendo assinado o consentimento depois de dadas as devidas informações necessárias para compreensão dos assuntos a serem abordados na pesquisa.

Os dados pessoais dos sujeitos foram mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho. Os dados obtidos com a pesquisa serão divulgados apenas com caráter científico e sempre omitindo a identidade dos participantes.

## **CAPÍTULO 3**

### **ANÁLISE DOS DADOS**

#### **3.1. ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA**

Neste capítulo, serão apresentados e analisados os dados coletados na pesquisa de campo. Inicialmente, foi realizada a diagnose da escola investigada através da entrevista com a coordenação pedagógica e análise dos resultados das entrevistas para as professoras regentes e a de Filosofia. Em seguida, realizou-se entrevista semiestruturada com preenchimento de formulário para os alunos do 1º e do 5º ano do ensino fundamental I. Houve, também, observação das aulas de Filosofia e análise da produção textual dos alunos.

Durante a análise foi utilizada a seguinte anotação para identificar os sujeitos investigados respeitando-se o anonimato: os algarismos romanos I e V serão utilizados,, respectivamente, para indicar a série a que o aluno pertence. Por exemplo, IC1 para designar a criança 1 cursando o 1º ano, VC1 para a criança 1 do 5º ano. As professoras que participaram da pesquisa serão identificadas da seguinte forma: PI- professora regente do 1º ano; PV- professora regente do 5º ano e PF- professora de Filosofia.

A abordagem de “educação para o pensar”, segundo Lipmann (1990), norteia as implicações no processo da formação da criança leitora e escritora e explica o enfoque da leitura e escrita, considerando a contribuição do texto e do contexto no trabalho pedagógico da Filosofia com crianças.

##### **3.1.1 Diagnose da escola campo de pesquisa**

A escola campo de pesquisa está localizada na cidade do Recife, PE e funciona em dois turnos, sendo o primeiro das 7h e 20min às 12h, e o segundo, das 13h e 30min às 18h. Trata-se de uma escola privada que abrange os níveis de ensino na educação infantil, fundamental I e II, ensino médio e educação especial. A instituição possui estrutura para atender, aproximadamente, 800 alunos em cada turno.

O organograma não foi disponibilizado para maior descrição do mapeamento da escola. Porém, na aplicação do questionário, fica confirmada a gestão escolar com 4 diretores, 6 coordenadores e 20 funcionários da equipe técnica pedagógica.

A proposta pedagógica da unidade de ensino apresenta uma abordagem sociointeracionista. Nesta abordagem, a instituição desenvolve a missão de formar nas crianças e jovens, conhecimentos, competências, habilidades e valores que os tornem cidadãos autônomos, competentes, críticos, sensíveis, solidários, capazes de conhecer suas próprias possibilidades e limites, se relacionando positivamente com as pessoas e com o mundo, agindo nele e transformando-o. É o que garante a coordenação pedagógica.

A forma de avaliação da instituição referente à aprendizagem dos alunos é processual, conforme afirma a coordenadora pedagógica, “uma avaliação que facilita, desenvolve e ajuda o aluno no crescimento do mesmo. O professor acompanha os passos dos sujeitos reavaliando a cada instante e promovendo o acesso ao conhecimento”.

A construção do Projeto Político Pedagógico, segundo a coordenadora, aconteceu de forma organizada, contextualizada e participativa, com o envolvimento dos diretores, professores e alunos.

A escola, de um modo geral, de acordo com a coordenação pedagógica, apresenta ótimas condições de trabalho e infraestrutura com relação ao acervo e acesso à biblioteca, e nas condições gerais das salas de aula. Apresentam, também, boas condições no que se refere aos recursos humanos, articulação entre a teoria e a prática, integração entre as disciplinas, iniciativa à formação continuada, recursos multimídias e laboratório de informática. No entanto, há divergência neste item, conforme apurado nos questionários dos professores.

Quanto ao papel da coordenação na identificação das dificuldades de leitura e escrita dos alunos, a mesma tem consciência das dificuldades, no entanto, não há a preocupação de quantificar, sendo trabalhadas essas dificuldades no universo da sala de aula, com acompanhamentos realizados pelos professores, utilizando os seguintes procedimentos metodológicos: avaliação do processo de leitura e escrita, compreensão e produção de texto, exercícios atrativos para que a criança supere as dificuldades. Cabe à coordenação pedagógica observar, acompanhar e orientar o professor durante todo o processo.

### 3.2 APURAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS REALIZADOS COM A COORDENADORA E AS PROFESSORAS

A seguir, os quadros 5 e 6 apresentam as dificuldades de leitura e escrita dos sujeitos, os desafios enfrentados para superação, acompanhados dos procedimentos didáticos e metodológicos apontados pela coordenação pedagógica (CP) e professoras entrevistadas (PF, PI e PV).

**Quadro 5 – Dificuldades de leitura, desafios e procedimentos**

Entrevistadas	Dificuldades encontradas com relação à leitura	Desafios enfrentados	Procedimentos didáticos e metodológicos para superação das dificuldades
CP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas de comunicação não verbal.</li> <li>• Dificuldades na interpretação e diferenciação dos fonemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercitar os alunos para superação das dificuldades.</li> <li>• Hábito de leitura sistemática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar momentos com leitura de textos prazerosos</li> <li>• Campanhas de incentivo à leitura</li> <li>• Análise de decomposição de frases</li> </ul>
PF	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos do 1º ano ainda estão em fase de apreensão da leitura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procuo (1ª pessoa? usar como leitura as figuras criando leituras de imagens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresento(idem) as figuras ou fatos ilustrativos e eles verbalizam suas ideias e em seguida construímos juntos a ideia central da aula</li> </ul>
PI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de interesse e incentivo da família.</li> <li>• Leitura muito fragmentada o que dificulta a compreensão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Despertar o desejo.</li> <li>• Leituras significativas diárias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogos lúdicos e pedagógicos</li> <li>• Leitura de imagem e textos conhecidos</li> <li>• Uso do alfabetário e exercício de sistematização.</li> <li>• Leituras diárias de histórias e outros gêneros</li> </ul>
PV	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão de informações explícitas e implícitas de diferentes gêneros literários.</li> <li>• Fragmentação na linguagem oral e escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sair da apatia e penetrar no mundo do entusiasmo e compreender as diferenças entre os tipos de linguagens de forma contextualizada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades sistemáticas que favoreçam a formação do senso crítico/cooperativo.</li> <li>• Intervenções e retomadas das dificuldades.</li> <li>• Fichas de apoio elaboradas com currículo adaptado com situações desafiadoras e motivadoras.</li> </ul>

Os aspectos relacionados em relação à leitura no Quadro 5 evidenciam, segundo as entrevistadas, elementos fundamentais para a organização do trabalho pedagógico na sala de aula no que se refere, especificamente, à leitura, suas dificuldades, desafios e procedimentos didáticos e metodológicos na superação de dificuldades. Elas trazem apontamentos

importantes quanto ao incentivo à leitura, nos quais precisam desenvolver, sistematicamente, atividades prazerosas e diversificadas, enfatizando os gêneros textuais, com realce na linguagem oral e escrita, no processo dinâmico, com socialização de conhecimentos, trabalhos em grupos, jogos, musicalização.

Nesta perspectiva, Lipman (1990, p.146) considera que “o objetivo é estabelecer condições de sala de aula sob as quais as crianças são encorajadas a pensar independentemente e fomentar suas inclinações para atividades artísticas de todo o tipo”.

Isso deve acontecer, principalmente, com situações significativas no procedimento didático metodológico que apresentem às crianças, sentido no ato de ensinar e de aprender, enfatizando a realidade em que elas estiverem inseridas, além de valorizar a sua participação que, segundo PF, expressa que a leitura e escrita na sala de aula devem ser uma “forte e imprescindível ferramenta como mediadora na construção do conhecimento e comunicação entre o texto e o contexto filosófico”.

Uma situação refletida pela PI, e constante também na maioria das escolas brasileiras, vem ameaçando a qualidade do ensino e da aprendizagem no nosso país. Trata-se do caso da carência da participação efetiva, apoio e acompanhamento familiar no processo escolar, pois a atuação dos pais favorece significativamente o processo educacional. Porém, a maioria deles sente dificuldades em conciliar sua vida profissional com a vida escolar de seus filhos.

Lipman (1990, p. 157) enfatiza que “se os alunos que não estão sendo ouvidos podem como réplica, não ouvir os adultos. Se os pais e os professores não lhes dão atenção, os alunos inferem que eles não se importam com eles”. O que se destaca é que a “atenção desperta a criatividade” (Ib., p. 157). Portanto, sua ausência pode dificultar o processo de desenvolvimento da criança.

Desta forma, a participação da família no processo escolar é decisiva para a educação das crianças, pois com ela, demonstra se atenção que é reconhecida na autoestima infantil, possibilitando momentos significativos com acompanhamento da vida escolar dos filhos, em situações de estudos, principalmente no estímulo do contexto social da leitura e da escrita, contribuindo, assim, com uma ajuda significativa no processo da aprendizagem.

**Quadro 6: Dificuldades de escrita, desafios e procedimentos**

<b>Entrevistadas</b>	<b>Dificuldades encontradas com relação à escrita</b>	<b>Desafios enfrentados</b>	<b>Procedimentos didáticos e metodológicos para superação das dificuldades</b>
CP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldade com a orientação espacial.</li> <li>• Dificuldade para diferenciar palavra de frase.</li> <li>• Aglutinação e fragmentação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Superação das dificuldades enfrentadas.</li> <li>• Escrita legível e organizada.</li> <li>• Compreensão e interpretação da própria escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhos com jogos diversificados.</li> <li>• Produção de pequenos textos.</li> <li>• Leituras constantes.</li> <li>• Ditados diferenciados.</li> <li>• Dramatização de histórias.</li> </ul>
PF	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos do 5º ano dominam a leitura e a escrita muito bem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não há.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção textual ou ficha de atividade fazendo antes leitura e reflexão para a compreensão do pensamento relativo ao conteúdo da aula.</li> </ul>
PI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insegurança na escrita dos padrões complexos e para realizar escritas espontâneas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concentração e interesse para realizar as propostas de escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades de sistematização em fichas, jogos e no livro de linguagem.</li> </ul>
PV	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização e sistematização da escrita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorização e vibração pelo seu envolvimento no jogo devido a sua boa resposta.</li> <li>• Conquista das descobertas na linguagem oral e escrita das dificuldades em alguns fonemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retorno positivo diante seu reforço.</li> <li>• Incentivo para participação nos diálogos, interação com conhecimento, novidade, contos, releituras, etc.</li> <li>• Trabalho cooperativo e trocas de conhecimentos.</li> <li>• Musicalização.</li> <li>• Colaboração dos colegas de sala no processo de aprendizagem.</li> </ul>

As entrevistadas sinalizam, na sua prática pedagógica, situações didáticas e metodológicas descritas no quadro 6, apresentando apontamentos sobre as dificuldades de escrita, os desafios enfrentados, os procedimentos didáticos e metodológicos, explícita e implicitamente refletidos no/pelo compromisso com a educação na constituição de crianças leitoras e escritoras.

O Quadro 6, revela o cuidado e a atenção quanto ao texto e produções das crianças, no que diz respeito à atividade metodológica na superação de uma prática reducionista e fragmentada.

O procedimento didático e metodológico abordado na superação da dificuldade da escrita conforme CP, PF, PI e PV, ilustram a importância do contexto social e das manifestações linguísticas numa situação comunicativa e abrangente, considerando-se fundamental o trabalho com a textualidade.

A criança, nesta perspectiva, cresce em um meio onde a escrita e a leitura esteja presentes desde cedo na sua vida, para que a mesma “crie hipótese sobre a linguagem escrita que vai se aproximando sucessivamente do conhecimento socialmente construído”, afirma PI.

Mais uma vez, destaca-se a importância da família, sua responsabilidade e construção de valores implicados no cotidiano escolar, conforme o depoimento das professoras PF, PI e PV, que atribuem ao apoio familiar o sucesso na leitura e escrita, pois “a ausência dos pais dificulta o processo de ensino e aprendizagem das crianças. E o intercâmbio escola x família impulsiona o empenho da criança pelo estudo motivando-a para uma aprendizagem enriquecedora”.

Assim, CP afirma que a organização pedagógica da escola busca romper com a dificuldade no envolvimento da família com a escola, através de projetos e propostas que valorizem a participação da mesma.

A participação da família na escola campo de pesquisa está legitimada através de “projetos de leiturização, pesquisas, entrevista, contos, releituras, literatura infantil, apoio na organização e apresentação de cartazes”, confirma PV.

Para PF, as pesquisas e atividades que envolvem a “opinião dos pais, relativa aos conteúdos extraclasse, como construção de um álbum de família” implicam o fortalecimento da relação escola com a família, especialmente no processo de ensino e aprendizagem.

E, desta forma, a participação da família na dinâmica da escola tem em vista sua participação para o desenvolvimento integral da criança, auxiliando, principalmente, na formação de bons leitores e escritores.

Deste modo, torna-se importante destacar o que Cortella (2001, p.139) afirma: “é notório que o apoio da família (dos pais, principalmente) é fator importante no acompanhamento das atividades escolares das crianças”.

PF aprecia o trabalho com Filosofia, resgatando o que as crianças já sabem, ou seja, valoriza os conhecimentos prévios das mesmas, esclarecendo que “oportuniza a discussão para formar o tema gerador da aula”. Neste processo, vale lembrar a ação de “intertextualidade” Koch (2003) que ocasiona uma atividade de leitura e construção de sentidos tanto para a professora quanto para as crianças, porque compreendem as afinidades entre um determinado texto e outros apresentados em conhecimentos anteriores.

O trabalho com Filosofia visa a contribuir para o processo de leitura desde cedo, segundo Lipman (1990, p. 13), buscando “desenvolver a qualidade do pensamento das crianças”, possibilitando uma “educação para o pensar”, que permita acentuar práticas

pedagógicas que conduzam ao diálogo e estimulem o pensamento na linguagem. Este autor firma, ainda, que “a fala e a escrita são formas de pensamento. Ao mesmo tempo, são atividades por meio das quais as habilidades de pensamento podem ser aprimoradas”. (Ib. p. 150).

PF afirma a importância de uma relação entre a leitura e escrita com o ensino de Filosofia, quando garante que “toda reflexão filosófica deve se caracterizar na leitura e compreensão dos textos contextualizando com fatos concretos através de jornal e/ou revistas para conduzir ao diálogo na sala de aula”.

Assim, mostra-se importante lembrar o que disse Kohan (2008, p. 23), “a leitura e a escrita são, para Lipman, formas de raciocínios que oferecem uma contribuição singular à capacidade de pensar das pessoas. Por isso é tão importante desenvolvê-las corretamente desde pequenos”.

Destaca-se a seguir o depoimento das professoras regentes quanto à contribuição das aulas de Filosofia na formação de crianças leitoras e escritoras no Quadro a seguir:

**Quadro 7 - Aulas de Filosofia na formação de crianças leitoras e escritoras**

<b>Professoras regentes</b>	<b>Contribuição das aulas de Filosofia</b>	<b>Relação entre leitura e escrita com o ensino de Filosofia</b>
PI - 1º ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliação da competência de comunicar-se oralmente.</li> <li>• Acesso a textos trabalhados com linguagem clara e precisa.</li> <li>• Desenvolvimento do senso crítico e da autonomia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O ensino da Filosofia ajuda na capacidade de produzir e construir textos.</li> <li>• Ajuda a criança a ter visão de mundo.</li> </ul>
PV - 5º ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança tem apresentado crescimento nos aspectos cognitivos, afetivos e sociais.</li> <li>• Apresentam organização das ideias entre o pensar, falar e agir.</li> <li>• Expressam criativamente, estabelecendo autonomia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Filosofia é uma disciplina significativa que contribui para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.</li> <li>• Através da prática do diálogo e reflexões, a criança vem expandindo o seu vocabulário e expressando-se com mais clareza e objetividade, empregando palavras ricas e bem estruturadas, tornando-se um leitor e produtor coerente.</li> </ul>

O depoimento das professoras regentes, demonstrado no Quadro 7, sobre a contribuição das aulas de Filosofia na formação de crianças leitoras e escritoras, está relacionado à forma como os textos são trabalhados na sala de aula e à forma como a Filosofia trabalha os textos e os contextos.

Desta forma, a estreita relação e a afinidade da Filosofia e da Linguagem contribuem intensamente no processo de ensino e aprendizagem, mediada pelas ações linguísticas,

cognitivas e sociais. Kohan (2008, p. 22), afirma que “a filosofia é compreendida como uma busca, como um exame, como um caminho que os participantes do diálogo devem percorrer juntos”

Para Lipman (1990, p. 123), se “a leitura e a escrita fossem vistas como consequências naturais da conversação, e se a conversação fosse vista como o modo natural de comunicação da criança” poderia ser desenvolvido um currículo correspondente ao contexto das crianças, subsidiando-as nas atividades de leitura e de escrita no cotidiano escolar, através de um trabalho pedagógico que valorizasse os fundamentos na Linguística Textual e os pressupostos nas aulas de Filosofia como alternativa básica para uma melhor formação da criança leitora e escritora.

### 3.3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS NAS TURMAS INVESTIGADAS

Inicialmente, solicitou-se que as crianças fizessem um desenho representando sua concepção acerca do significado da Filosofia.

As Tabelas 1 e 2 apresentam o percentual das concepções mais frequentes externadas pelo desenho.

**Tabela 1 – Concepções das crianças sobre o significado da Filosofia – 1º ano – 2010**

<b>Significado de Filosofia para as crianças</b>	<b>Percentual</b>
Sabedoria (coruja)	53%
Pensar	26%
Natureza	17%
Pessoa	4%
Total	100%

**Tabela 2 – Concepções das crianças sobre o significado da Filosofia – 5º ano – 2010**

<b>Significado de Filosofia para as crianças</b>	<b>Percentual</b>
Sabedoria (coruja)	52%
Pensar	22%
Natureza	17%
Pessoa	9%
Total	100%

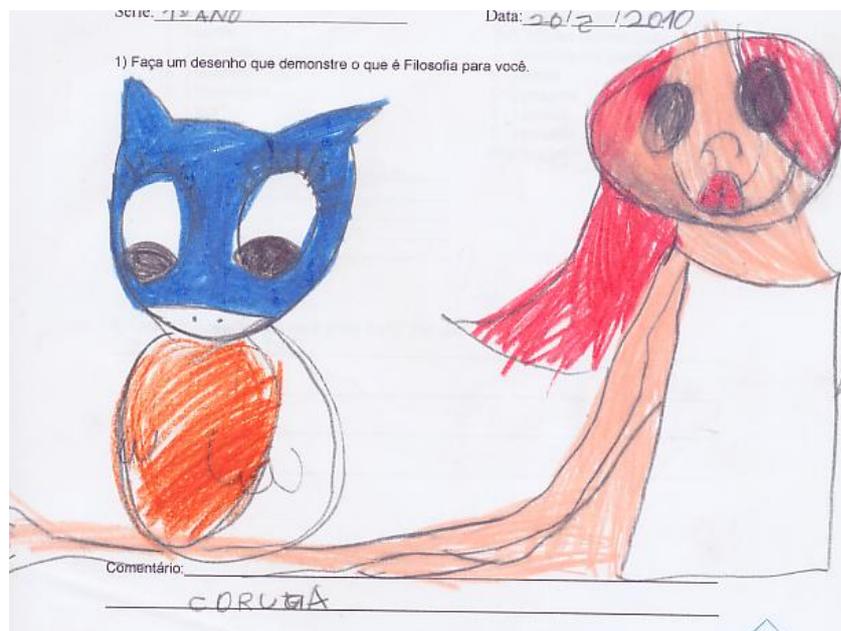
Os percentuais são muito próximos, o que possivelmente revela a “condição” do trabalho do professor. A definição primeira da Filosofia como sabedoria induz a pensar uma perspectiva ainda abstrata e cultural desse campo de conceito. Por outro lado, no outro extremo, a pessoa aparece com o menor índice, possivelmente em razão da ausência de questões existenciais nessa fase da vida.

A análise das Tabelas 1 e 2 revela as concepções das crianças sobre o significado da Filosofia, e seus desenhos, que serão objeto da análise a seguir, ilustram claramente sua abordagem. Vygotsky (2007, p.135) afirma que “as crianças não desenham o que vêem, mas sim o que conhecem”. Os processos que deram origem a esses números são revelados quando se analisam os desenhos representativos de cada criança. Portanto, foram escolhidos de cada turma pesquisada alguns desenhos, considerando o significado de Filosofia para as crianças.

Nas figuras 1 e 2, as crianças VC10 e IC5 retratam o desenho da coruja simbolizando a sabedoria e abordaram a palavra sabedoria relacionando-a ao ato de filosofar. Tal reflexão faz alusão ao sentido etimológico da palavra filosofia = FILO: amigo; SOFIA: sabedoria, ou seja, apresenta o resultado da união de dois termos gregos: *filos* (amigo, o que gosta de) e *sofia* (saber, sabedoria, conhecimento), segundo as discussões nas aulas de Filosofia, esclarecem as crianças VC10 e IC5.

Segundo Chauí (1996, p. 19),

[...] a palavra filosofia é grega. É composta por duas outras: *philo* e *sophia*. *Philo* deriva-se de *philia*, que significa amizade e amor fraterno, respeito entre os iguais. *Sophia* quer dizer sabedoria e dela vem a palavra *sophos*, sábio. Filosofia significa, portanto, amizade pela sabedoria, amor e respeito pelo saber.



Vygotsky (2007, p.137) esclarece que “o desenho das crianças se torna linguagem escrita real”. Observa-se o domínio da fala das crianças representado através dos desenhos, pois, “o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal”, (Ib., p. 136). Portanto, a criança atribui sentidos quando desenha, externando o seu pensar acerca da Filosofia.

Nas Tabelas 1 e 2, as crianças investigadas representaram 26% e 22% sobre a concepção de Filosofia com referência ao pensamento e ao pensar.

Nas figuras 3, 4 e 5, o contexto apresentado permite o levantamento de hipóteses pelas crianças, com referência à leitura de mundo e a partir dos conhecimentos prévios, fazendo inferências e trazendo atribuições de sentidos e significados para a Filosofia, refletindo sobre “o diálogo e o pensar, a importância do surgimento de questionamentos (o quê? como? o por quê?) e pensar antes de agir para tomar a decisão apropriada”, confirmam VC5, IC18 e VC12.



Figura 3 – Desenho realizado pela criança – VC5



Figura 4 – Desenho realizado pela criança – IC18

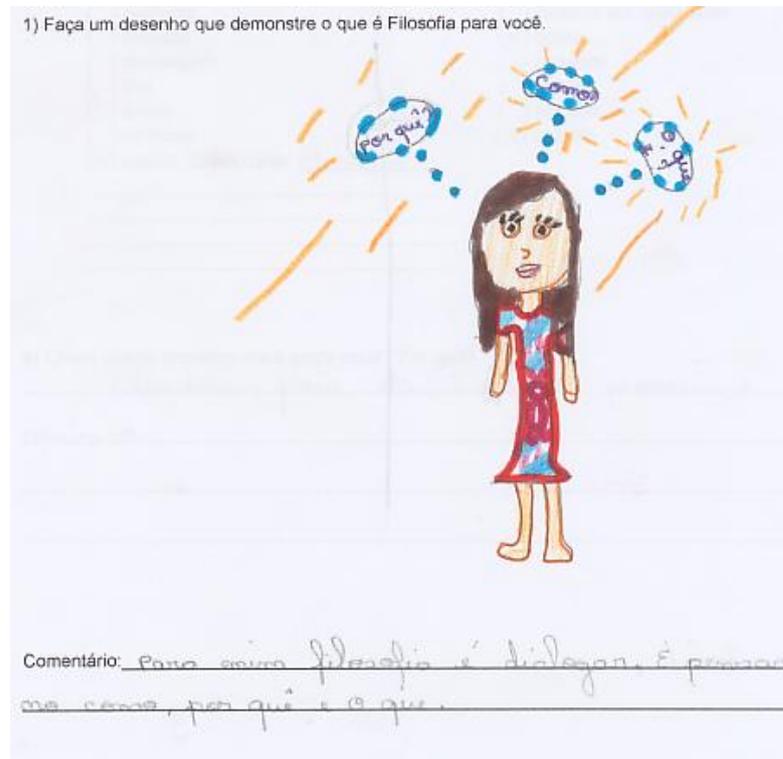


Figura 5 – Desenho realizado pela criança VC12

Os desenhos apresentados pelas crianças VC5, IC18 e VC12 ressaltam a análise feita por Kohan (2008, p. 21) sobre o paralelo das ideias de Lipman e de Sócrates, onde ambos definem “a filosofia como algo que se exerce, se cultiva, se vive em diálogo com outros”.

A figura 3 revela uma atitude crítica diante do mundo das drogas, segundo a representação do desenho feito por VC5, que deixa exposto seu pensamento, procurando a verdade com o apoio da argumentação e o agir com sabedoria, comentando que é preciso “pensar antes de agir para tomar a decisão apropriada”.

A figura 4 mostra o pensamento (representado pela coruja) como o que favorece a vivência de relações dialógicas dentro do âmbito familiar (representado pela imagem da mãe com a filha).

Na imagem da figura 5, a criança VC12 afirma que “filosofia é diálogo”, e mostra que para dialogar é preciso pensar sobre os assuntos que se pretende discutir, acerca dos questionamentos (o quê? por quê? como).

Nas figuras 6 e 7, as crianças VC15 e IC4 demonstram a necessidade de estarmos em contato com a natureza, favorecendo atitudes positivas em prol de uma sintonia com o meio

ambiente, mediados pela sabedoria e reflexão conosco mesmo. Lipman (1990, p.74) afirma que

[...] os valores estão presentes em todas as áreas da experiência humana. O que não era importante ontem pode tornar-se de extrema importância amanhã. Assim, a conversação de valores ambientais é exigida no século vinte com uma intensidade desconhecida nos séculos anteriores [...]  
 [...] o maior trunfo da educação de valores é encorajar as crianças a se envolverem em investigação de valores e em ajudá-las a fazer isso bem feito.

Para este autor, (1990, p. 89)

[...] se queremos que as crianças sejam responsáveis quando forem adultas, devemos dar-lhes responsabilidades proporcionais quando crianças. Se queremos que respeitem o sistema legal e que o garantam para os outros, devemos conceder-lhes o mesmo sistema legal.



Figura 6 – Desenho realizado pela criança – VC15

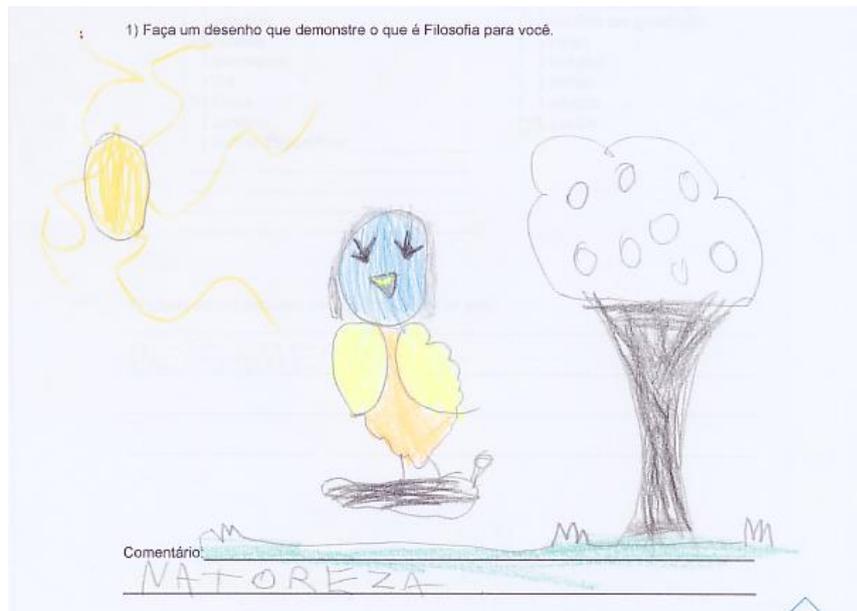


Figura 7 – Desenho realizado pela criança – IC4

Considera-se que os desenhos das figuras 6 e 7 apresentam uma relação intensa entre o homem, a Filosofia e a natureza. Principalmente, com os problemas ambientais que a humanidade enfrenta.

VC15 traz no seu desenho uma paisagem preservada com a presença do ser humano, e IC4 mostra a coruja (para ela símbolo da sabedoria) presente no meio ambiente.

A visão de mundo das crianças está constituída pela busca do bem estar de todos na construção da cidadania e do conhecimento que exprime as questões éticas e ecológicas.

Nesta perspectiva, Chauí (1996, p. 335) assinala que o “senso e a consciência moral dizem respeito a valores, sentimentos, intenções, decisões e ações referidas ao bem e ao mal e ao desejo e felicidade”. Lipman (1990, p. 95) continua “quando se trata de raciocínio ético, a filosofia é um método indispensável”.

Nas figuras 8 e 9, a relevância do valor humano ganha significado no desenho de VC3 e VC11, quando as mesmas retratam a amizade entre as pessoas, refletindo sobre o mundo e o próprio homem como sujeito ativo da ação-reflexão-ação.

A criança VC11 retrata a escola mostrando a sala de aula e registrando a importância do valor da amizade no processo de socialização. Nesta perspectiva, Freire (1987, p. 79) afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”



Figura 8 – Desenho realizado pela criança – VC3

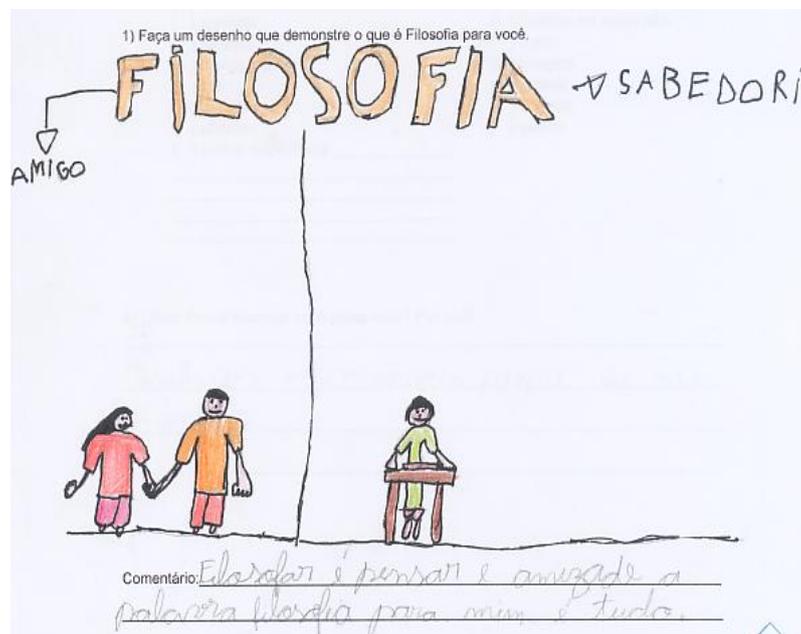


Figura 9 – Desenho realizado pela criança – VC11

Desta forma, Chauí (1996, p. 337) destaca algumas condições para o processo de humanização em que o pensamento e a reflexão podem nos levar à construção de saberes, à socialização, à amizade, à existência ética e a valores e atitudes positivas

ser consciente de si e dos outros, isto é ser capaz de reflexão e de reconhecer a existência dos outros como sujeitos éticos iguais a ele (...) ser responsável, isto é, reconhecer-se como autor da ação, avaliar os efeitos e consequências dela sobre si e sobre os outros, assumi-la bem como às suas consequências, respondendo por elas.

Nesta conjuntura, Kohan (2008, p. 21) afirma que:

A prática da filosofia é substancialmente educativa, na medida em que contribui para formar espíritos críticos, pessoas dispostas a deixar de ter certeza sobre seus saberes e a se colocar atentas para questionar os valores e as ideias que formam suas vidas e as vidas dos seus semelhantes.

Após as representações dos desenhos foi questionado sobre o que as crianças aprendem nas aulas de Filosofia. Segundo as crianças, “nas aulas de Filosofia são aprendidas palavras novas com novos significados, os alunos refletem, esclarecem as coisas e pensam. Aprendem a refletir e a pensar duas vezes antes de agir, vêem tudo com mais clareza, ou seja, não tomam decisões por impulsos, buscam a sabedoria na reflexão dos acontecimentos para pensar melhor e chegar a um ponto mais crítico desse pensamento. As crianças ainda ressaltam a importância da sabedoria e da paz, afirmam que filosofar é bom, discutem questões sobre como surgiu o mundo, sobre os filósofos que marcaram nossa história, aprendem como pensar, ter paciência, escutar as pessoas, respeitar o próximo e enfatizam que se todos aprendessem a arte de pensar, o mundo seria bem melhor”.

De acordo com o que foi revelado pelas crianças, reitera-se a ideia baseada em Kohan (2008, p. 104) de “que a filosofia tenha uma dimensão política substantiva nas escolas”, ou seja, com ela sinaliza-se um compromisso com a transformação social, pautado na relação “dialógica”.

Como citado anteriormente, Bakhtin (2003) foi um filósofo consagrado aos estudos sobre a linguagem. Por isso, vale salientar a importância da Filosofia com crianças no trabalho pedagógico com texto e contexto, contribuindo significativamente no desenvolvimento das crianças leitoras e escritoras.

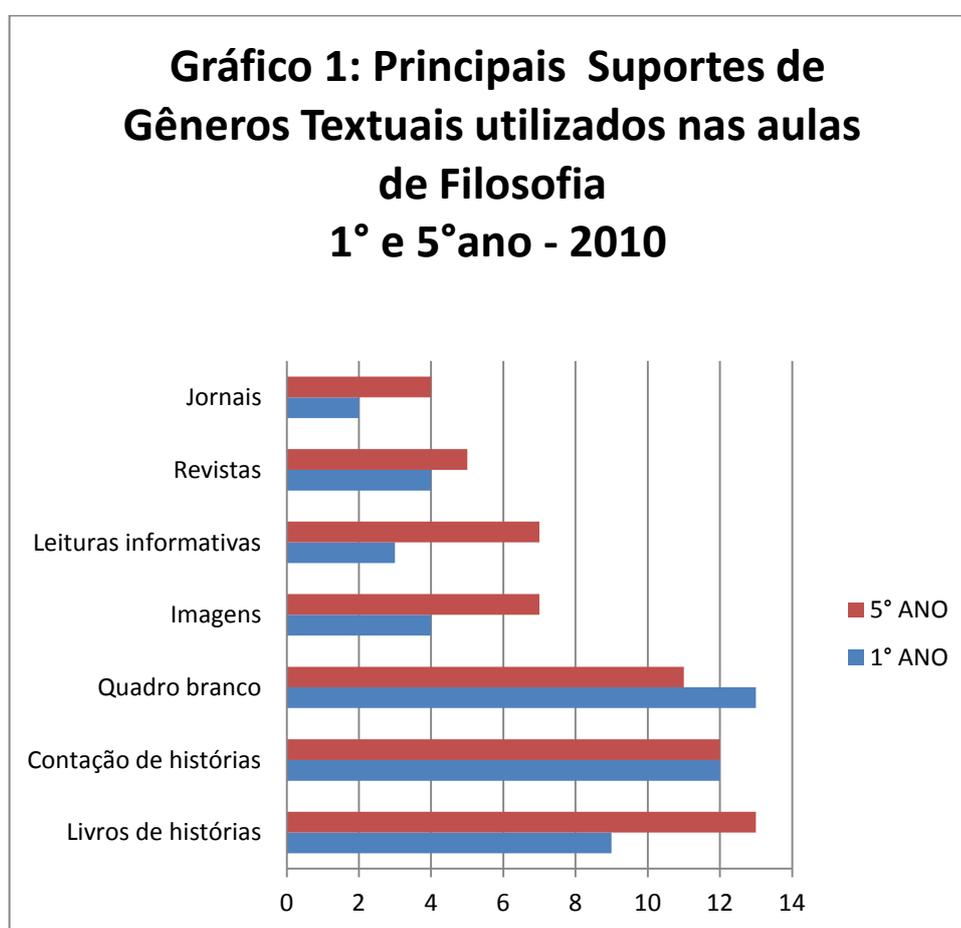
O autor enfatiza o “diálogo” como ponto de partida para os gêneros na perspectiva sócio-histórico-ideológica. Tal colocação apresenta a língua como um fato social que oportuniza a comunicação entre sujeitos, ressaltando-se a necessidade do domínio dos gêneros para a competência discursiva e partindo-se da ideia de que “os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva” (Ib., 293).

Assim, na perceptiva bakhtiniana é preciso pensar a concepção de gênero de forma dinâmica, criativa e evidenciada na necessidade de se pensar o discurso no contexto.

Neste ponto faz-se necessário relembrar a ideia de Marcuschi (2008, p.174), de que “o gênero ocorre (surge e se concretiza) numa relação de fatores combinados no contexto emergente”. Deste modo, este e os autores advertem que a concepção de gênero não pode ser estática.

É importante ressaltar que neste estudo, os gêneros e os suportes de gêneros textuais foram utilizados concomitantemente, em razão das exigências próprias da faixa etária observada. Conforme a leitura dos Gráficos, a seguir, observa-se a importância sobre os gêneros e o suporte de gêneros utilizados nas turmas investigadas nas aulas de Filosofia, sendo destacadas algumas diferenças entre eles. A professora de Filosofia utiliza diferentes gêneros e suportes de gêneros, conforme pode ser visto nos Gráficos 1 e 2.

No Gráfico 1, pretende-se apresentar os suportes de gêneros mais utilizados nas aulas de Filosofia assinalados pelas crianças do 1º e do 5º ano.



O suporte de gênero textual é definido por Marcuschi (2008, p. 174) quando ele afirma que “entendemos aqui como suporte de um gênero um lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”.

Ainda de acordo com este autor, os tipos de suporte podem ser convencionais e incidentais.

- O **convencional** é organizado para portarem textos como “livro, livro didático, jornal (diário), revista científica, rádio, televisão, telefone, quadro de avisos, *outdoor*, encarte, *folder*, luminosos, faixas, etc.
- O **incidental** opera ocasionalmente: corpo humano, embalagem, para-choque e para-lama de caminhão, roupas, paredes, muros, paradas de ônibus, estações de metrô, calçadas, fachadas, janela de ônibus, etc.

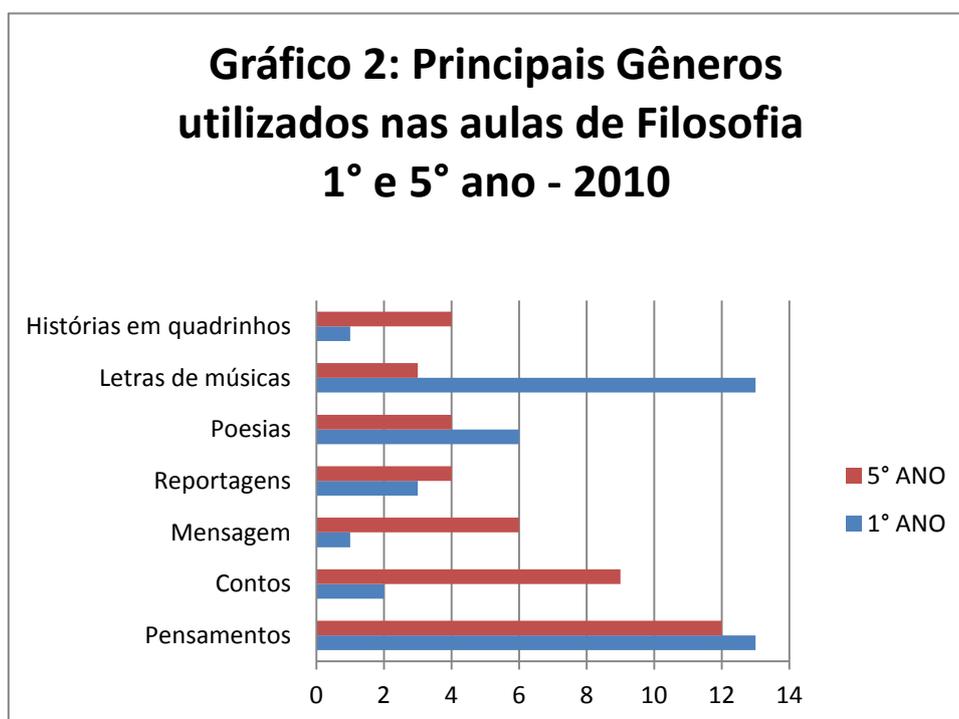
Nos dados descritos no Gráfico 1, verifica-se a presença dos suportes de gêneros utilizados nas aulas de Filosofia mediante os estudos do autor citado.

- **Livro** não é um gênero textual, os livros serão sempre um suporte. Por exemplo, os livros de histórias, mesmo que contenham um só gênero (história, poema etc). Para as crianças investigadas, “com os livros de histórias, elas aprendem a ler”.
- **Jornal e a revista** são claramente um suporte com muitos gêneros e estão presentes nas turmas observadas. Existe um espaço na sala de aula onde esses suportes de gêneros são organizados. Quando a professora trabalha reportagem, leva para os alunos jornais e revistas a fim de trabalhar o gênero no seu suporte real. “As revistas e os jornais trazem novidades, notícias e palavras novas”, confirmam a crianças do 1º e do 5º ano.
- **Leitura informativa** é composta por informação, sendo registrada e veiculada como suporte de diversos gêneros, como folheto, panfleto, etc.
- **Quadro branco** é um suporte com características próprias, que expõe, no geral, anotações, exercícios, avisos, etc. É importante salientar que nas observações informais e na sequência didática das aulas de Filosofia, notou-se a utilização do quadro para diversas atividades em ambas as turmas investigadas, principalmente no momento da escrita do “roteiro” que mostra às crianças a sequência das atividades que serão desenvolvidas ao longo das aulas, ao mesmo tempo em que estabelece o contrato didático entre as professoras (regente e de Filosofia) e as crianças. As crianças do 1º ano afirmam que com a utilização do quadro branco fica mais fácil de saber as palavras porque a professora desenha, escreve e lê as palavras escritas junto com elas.

- **Imagem** pode ser um suporte caracterizado como “luminoso”, pois segundo Marcuschi (2008, p 182) “os luminosos foram produzidos para veicularem textos e imagens”.
- **Contação de história** pode ser caracterizada pelo corpo humano “o corpo humano vem cada vez mais, servindo para veicular textos em geral muito curtos e na forma de tatuagens ou slogans para protestos em situações especiais” (Ib., 184). Dessa forma, a contação de história é suporte porque necessita da figura do contador de história para narrar contos, histórias e declamar poemas e poesias. As crianças do 1º e do 5º ano consideram fundamental a contação de história porque, com elas, “aprendem a ler”.

Vale destacar que a organização do Gráfico 1 destacou alguns pontos importantes para saber que cada tipo de texto tem um suporte. As concepções sobre os suportes são ainda recentes e complexas. Marcuschi (2008) recomenda um estudo mais aprofundado desta questão, pois se verifica que esse assunto ainda está em processo.

O Gráfico 2 apresenta os principais gêneros utilizados nas aulas de Filosofia nas turmas investigadas.



Para Marcuschi (2008, p. 176) “o mais importante é distinguir entre suporte e gênero, o que nem sempre é feito com precisão”. Vale salientar que o suporte “não é neutro”, ele pode influenciar a natureza do gênero, embora não o determine.

Vale salientar que os PCNs prevêem “a organização das situações de aprendizagem a partir da diversidade textual, estão especificados para o trabalho com a linguagem oral e a linguagem escrita” (Brasil, 1997, 71).

Para integrar a multiplicidade da diversidade textual nas propostas escolares, é preciso enfatizar a relevância do trabalho com sequências didáticas a partir das contribuições de Dolz, Noverraz & Schneuwly (1994) e Bronckart (2001) *apud* Marcuschi (2008) para levar em consideração as situações de aprendizagens com os gêneros.

As crianças destacam na entrevista que os gêneros mais apreciados são “as histórias porque são divertidas, pois delas podemos extrair lições significativas para a nossa vida”. As crianças explicam ainda que os livros trazem conhecimentos que os enriquecem no vocabulário. Nos contos elas podem aprender e conhecer novas histórias de modo diferente.

Nas aulas de Filosofia, segundo as crianças, “pode-se aprender duas matérias ao mesmo tempo” e com a utilização desses recursos didáticos, podem-se associar com a Filosofia, diversos conteúdos de História, Sociologia e Língua Portuguesa. Por exemplo, as leituras informativas promovem a atualização dos fatos para o ensino e aprendizagem que ocorrem na sociedade, envolvendo os aspectos históricos, sociológicos, de linguagem e comunicativos.

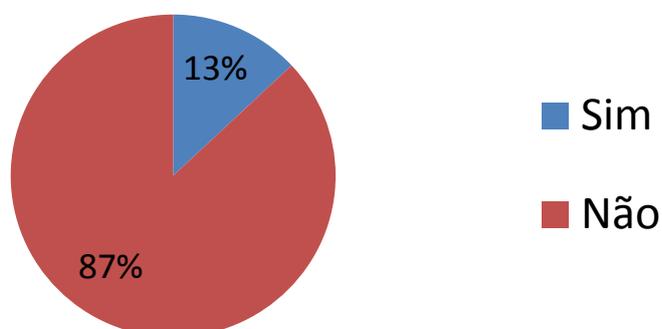
Ao utilizar, nas aulas de Filosofia, a reflexão a respeito de letras de músicas, a elaboração de paródias e os textos produzidos pelos alunos, além de se estimular a motivação dos alunos para participarem ativamente, podem ser enfocados os aspectos linguísticos, sociais e cognitivos.

A professora de Filosofia destaca a importância dos suportes assinalados no Gráfico 1, e paralelos ao Gráfico 2, como efeitos positivos para a formação da criança leitora e escritora. Ao utilizar procedimentos de produção individual e coletiva com a exposição oral do material produzido, ela afirma que “é a parte rica do meu trabalho, porque é através desse trabalho que compreendo o nível de pensamento e sentimento do meu aluno, do que ele aprendeu dos indicadores abordados nas aulas de Filosofia”.

As crianças justificam suas principais indicações a respeito do trabalho com os gêneros apresentados no Gráfico 2, afirmando que “com o pensamento, elas pensam mais. Já a letra de música é considerada divertida, as poesias são divertidas e engraçadas com as rimas a imagem faz pensar em muitas coisas e a reportagem traz notícias e palavras novas”.

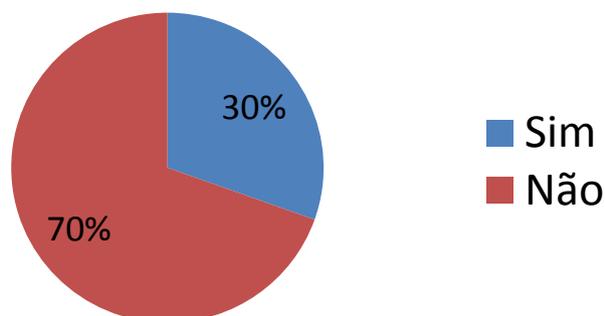
Os gráficos a seguir mostram o percentual de alunos do 1º e do 5º ano, evidenciando a dificuldade de leitura, escrita e interpretação.

**Gráfico 3: Dificuldades de leitura dos alunos do 5º ano - 2010**



Vale ressaltar a sinalização da professora regente quanto à identificação das dificuldades de leitura na sala de aula. Ela considera a falta da compreensão nas informações explícitas e implícitas de diferentes gêneros literários e a fragmentação na linguagem oral e escrita como pontos a serem destacados e também aponta a existência dos alunos que apresentam dificuldades em produzir textos e fazer leituras.

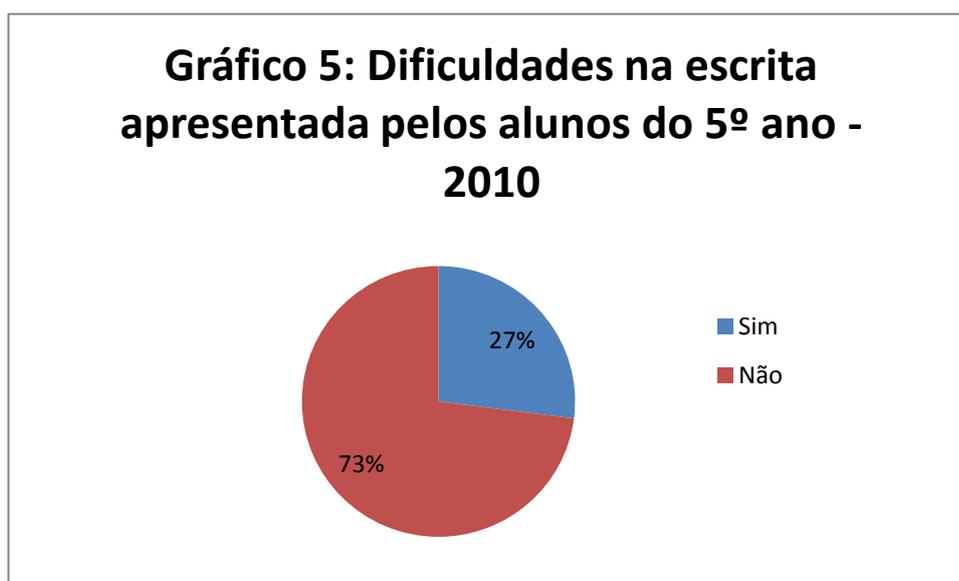
**Gráfico 4: Dificuldades de leitura dos alunos do 1º ano - 2010**



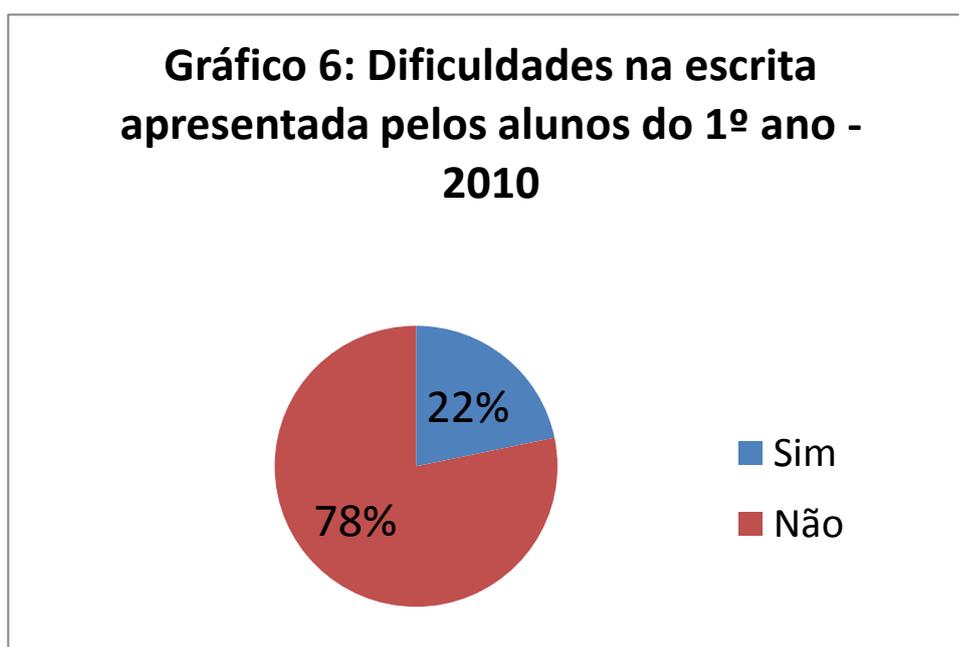
Os desafios enfrentados nesse contexto, segundo a professora regente, são caracterizados pelos procedimentos didáticos e metodológicos na superação das dificuldades na leitura, mediante a realização de atividades sistemáticas que favoreçam a formação do

senso crítico-cooperativo. Intervenções e retomadas das dificuldades são analisadas a partir de fichas de apoio, elaboradas com o currículo adaptado através de situações desafiadoras, motivadoras e na compreensão nas diferenças entre os tipos de linguagens de forma contextualizada.

O gráfico 5 revela os percentuais sobre a dificuldade na escrita dos alunos do 5º ano, onde 27% admitiram sentir dificuldade na escrita e 73% afirmaram que não tem dificuldade.



O gráfico 6 revela os percentuais sobre a dificuldade na escrita dos alunos do 1º ano, onde 22% admitiram sentir dificuldade na escrita e 78% afirmaram que não têm dificuldade.

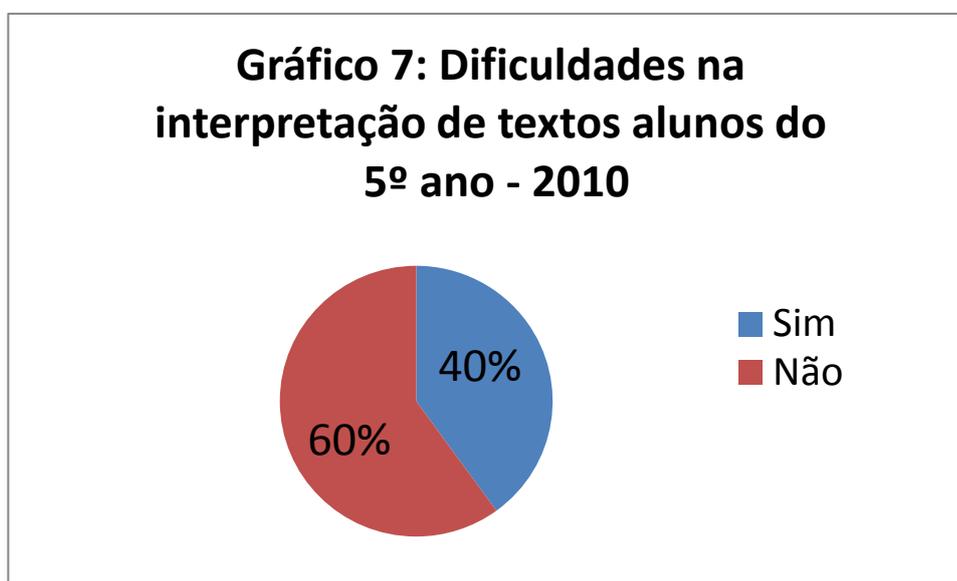


A professora regente explica que as dificuldades encontradas com relação à escrita são de *“organização e sistematização da escrita”*. Ela descreve procedimentos didáticos e metodológicos, criando condições de ensino capazes de superar essas dificuldades que, segundo ela, precisam ser orientadas pelo *“retorno positivo diante do esforço da criança, ou seja, verificando seu desempenho nas aulas e atividades propostas, incentivando-as na participação dos diálogos, na interação do conhecimento, nas releituras, no desenvolvimento do trabalho cooperativo e trocas de conhecimentos com a colaboração dos colegas de sala”*.

Nas aulas de Filosofia, a professora PI trabalha os conhecimentos prévios dos alunos fazendo um “resgate do que as crianças já sabem [...], oportunizo a discussão para formar o tema gerador da aula”.

Marcuschi e Dionisio (2005) afirmam que o ensino volta-se para a produção textual e para a compreensão, tendo em vista os gêneros textuais e as modalidades de uso da língua e seu funcionamento. Assim, a concepção da proposta do interacionismo sócio-discursivo assume um papel essencial nos argumentos da professora regente, assim como nos da professora de Filosofia.

O gráfico a seguir demonstra os percentuais sobre as dificuldades de interpretação dos alunos do 1º e do 5º ano.



As crianças que apresentaram 40% do percentual no Gráfico 7 sentem dificuldades em interpretar, pois o medo de repetir ideias ou de errar diante das explicações detalhadas dos textos causa-lhes ansiedade e insegurança.

Quanto às dificuldades de interpretação, 60% das crianças não apresentam dificuldade e valorizam a ação interpretativa como um benefício positivo no processo de ensino e

aprendizagem. Isso acontece quando estão asseguradas nas possibilidades de debate com interações de ideias e conflitos entre a professora e as crianças, nas discussões de textos interessantes que enfatizam seu significado e contexto, nas descobertas de palavras e contextualização necessárias, pois a descontextualização ou desconhecimento de palavras e frases poderão trazer à tona dúvidas na interpretação, segundo as crianças. Interpretar para elas é “*refletir sobre o texto e entender o que acontece*”, nesse momento, tiram as dúvidas, buscam explicações, esclarecimentos e constroem sentidos.



No 1º ano, 65% não sentem essa dificuldade, pois mais da metade da turma não apresenta problemas com relação à interpretação, e apenas 35% confirmaram sentir dificuldade.

Dessa forma, observa-se que a sala de aula funciona como um espaço significativo para leitura, escrita e interpretação. A discussão sobre a importância do ato de ler, escrever e interpretar não é apenas descobrir o que o(a) autor(a) quer dizer quando escreveu seu texto, mas conceber a interpretação na construção de sentidos ou a contextualização do saber. Isso deve ocupar um lugar de maior destaque nas salas de aula, com exigência de ações didáticas nas conjunturas das diversas disciplinas que precisam considerar a linguagem como um elemento que interfere absolutamente na formação da criança leitora e escritora.

Sobre os fatos revelados nos gráficos acima, Marcuschi (2008, p. 228) enfoca a perspectiva da complexidade e importância do valor da leitura nos processos de compreensão quando afirma que “ler é um ato de produção e apropriação de sentidos que nunca é definitivo

e completo”. Nesta situação, o trabalho pedagógico escolar procura incutir nas crianças um papel ativo na compreensão da leitura, escrita e compreensão para a construção do conhecimento.

Assim sendo, a competência discursiva e linguística da criança pressupõem reflexão e criticidade na abordagem dos comentários destacados anteriormente, reiterando sua compreensão quanto aos princípios de construção textual propostos nos estudos de Beaugrande & Dressler (1981), ou seja, são conhecimentos linguísticos que podem ser desenvolvidos pelas crianças na abordagem das capacidades reflexivas e criativas.

Nessa configuração, as influências do contexto, do significado do texto e do aprendizado filosófico são essenciais para as dimensões das atividades de cognição que buscam indicar a escrita como objeto do pensamento numa abordagem cultural, política e sociointeracionista do ensino e da aprendizagem, que vise à produção textual e discursiva. E, portanto, a intensidade do trabalho pedagógico emana preocupada e comprometida na presença da afetividade e da contextualização, considerando a linguagem textual como forma de interação social, ao mesmo tempo em que entende sua complexidade na leitura e escrita como uma prática diária.

Esses pressupostos garantem, principalmente nas aulas de Filosofia, a formação consistente e adequada no desenvolvimento infantil, revelando êxito na compreensão. Para Wonsovicz (2005, p. 51) “o filosofar pode ser visto como uma forma de entender”, ou seja, é uma tentativa, uma busca de compreensão a contribuir nas reflexões das práticas de leitura e escrita da sala de aula, a partir da circulação dos discursos e da presença de gêneros para formação discursiva da criança crítica e reflexiva, capaz de ler e interpretar o mundo.

A esse respeito, Marcuschi (2008, p. 256) defende “a concepção da compreensão como processo”. O sentido de compreensão não é uma ação apenas cognitiva e linguística, exige habilidade, interação e trabalho.

Contudo, se compreender não é uma atividade de precisão, isto também não quer dizer que seja uma atividade imprecisa e de pura adivinhação. Ela é uma atividade de seleção, reordenação e construção, em que certa margem de criatividade é permitida. De resto, a compreensão é uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro. (Idem p. 256)

As aulas de Filosofia podem contribuir para a formação da criança crítica e criativa, leitora e escritora norteando, o processo de aprendizagem significativo e contextualizado

pautado num ensino que não prepara para a certeza, mas nas incertezas, ou seja, na ação e problematização da mediação da prática pedagógica, do ensino e da aprendizagem.

Neste sentido, os PCNs enfatizam que “ensinar e aprender são atitudes que requerem um posicionamento claro e consciente sobre o que e como se ensina na escola. Esse posicionamento só pode ocorrer a partir das intenções do projeto educativo da escola”. (Brasil 2000, p.76).

Assim, os PCNs reconhecem a escola como um contexto socializador e gerador de atitudes, sendo imprescindível a formação de um caráter crítico em relação aos valores que a escola vive no seu cotidiano, explícita e implicitamente. A aprendizagem de valores e atitudes é necessária na orientação e nas discussões para a proposta pedagógica escolar buscando sugestões da prática educativa e situações de aprendizagens significativas para o senso crítico, reflexivo e criativo.

Dessa forma, é importante salientar as abordagens explícitas nos quadros 8 e 11, em que as crianças e as professoras foram unânimes, afirmando que a aula de Filosofia auxilia o processo de leitura e de escrita, contribuindo com abordagens significativas na experiência pedagógica do ensino e da aprendizagem desenvolvida através da “educação para o pensar”.

Assim, as opiniões registradas nos quadros citados apresentam a importância da Filosofia no processo das atividades da leitura e da escrita, que acontecem entre o pensar, o contexto e situações dialógicas significantes no desenvolvimento da construção do saber.

### 3.4 O TRABALHO DOCENTE EM SALA DE AULA

O educador aprende quando se sente “tocado”, quando encontra espaço para que sua experiência se converta em fonte de saber (HERNÁNDEZ e SANCHO, 2006).

O trabalho docente em sala de aula indicou grande preocupação com a qualidade da “educação para o pensar”, pois mostrou-se aberto ao trabalho participativo, de equipe, parceria e cooperação, na expectativa de superar o modelo individualista, fragmentado e centralizador de ensino e aprendizagem tradicional.

Koch (2004, p. 31) afirma que “na base da atividade linguística está a interação e o compartilhar de conhecimentos e de atenção: os eventos linguísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes”.

Portanto, a contribuição das dimensões da linguagem para a construção de sentidos nas aulas de Filosofia enfatiza a importância do trabalho docente em sala de aula, no que diz respeito:

- à ação conjunta.
- à Análise do Discurso (AD).
- aos princípios de construção textual do sentido.
- ao significado que criança e professora dão para texto lido ou escrito.
- à contextualização do saber com o contexto sociocultural e linguístico mediada pela sequência didática na perspectiva dialógica e filosófica de uma leitura analítica.

Nesse contexto, o fazer pedagógico e os discursos das professoras investigadas trazem algumas características que podem ser apontadas como princípios ou fundamentos no desenvolvimento de alternativas curriculares para leitura e escrita, ao quais exigem o repensar sobre a prática pedagógica em mudanças de atitude, procedimentos metodológicos, valores morais e educacionais.

### **3.4.1 Os dados das análises nas aulas de Filosofia**

As observações nas salas de aulas do 1º e 5º ano explicam o sentido da aula de Filosofia para crianças e explicitam sua relevância no trabalho docente, respaldada no fazer pedagógico que evidencia a leitura e escrita com significados para as crianças, na perspectiva da formação de leitores e escritores através da “educação para o pensar”.

Assim, a professora de Filosofia promove atitudes pedagógicas embasada por uma metodologia com ênfase nas implicações filosóficas e linguísticas na formação da “educação para o pensar”, como está delineado nas análises dos dados demonstrados nos quadros a seguir.

### **3.4.2 Observação nas aulas de Filosofia**

Parece importante entender os procedimentos didáticos adotados pela professora, para podermos discutir as aulas observadas a partir dos elementos que a estruturam.

A organização do Quadro 8, a seguir, permitiu elencar os elementos da sequência didática para fazer a análise da observação da aula de Filosofia no 1º e no 5º ano.

Como citado anteriormente a “sequência didática é o conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, segundo a definição de Dolz, Noverraz e Schneuwly (1994 *apud* MARCUSCHI 2008, p. 211).

O valor da contribuição da sequência didática suscita no trabalho pedagógico da Filosofia com crianças uma proposta significativa para a eficiência do processo escolar no ensino do gênero, garantindo a construção de sentidos na formação de leitores e escritores.

**Quadro 8 – Sequência didática na aula de Filosofia no 1º ano**

Série: 1º ano	Dados da aula de Filosofia
Elementos da sequência didática	Procedimento teórico-metodológico
<p><b>Apresentação da situação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulação de tarefa desenvolvida pelos alunos</li> <li>• Definição da modalidade: escrita ou oral</li> <li>• Dimensão 1: visão de conjunto – projeto coletivo para a produção do gênero a ser trabalhado (qual o gênero a ser produzido, sua modalidade, a forma que terá a produção )</li> </ul> <p>Dimensão 2: conteúdos a serem desenvolvidos</p>	<p>A professora (PF) sentada em círculo com as crianças inicia aula perguntando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quem é que poderia pensar em ser um bichinho e fazer aquilo que aquele bichinho não faz?</li> <li>- Por exemplo: A tartaruga queria voar.</li> <li>- Tartaruga voa?</li> <li>- NÃO, ELA NÃO TEM ASAS! (responde uma criança)</li> <li>- Na música ela teimou tanto que se quebrou, ela não tem asas. A natureza dela não é pra voar, e sim pra nadar. Continua a PF.</li> <li>- Vamos ver, que bichinho você queria ser? Perguntou a PF a outra criança</li> <li>- JOANINHA</li> <li>- Daria certo? (PF)</li> <li>- NÃO (criança)</li> <li>- Por quê? (PF)</li> <li>- POR QUE EU NÃO SOU VERMELHA, NÃO TENHO PINTINHAS (criança)</li> <li>- Imaginem uma joaninha deste tamanho. (PF)</li> </ul>
<p><b>Produção inicial</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeira produção: esboço geral na formulação de texto (coletiva ou individual).</li> </ul>	<p>Depois que cada aluno apresentou sua visão a PF segue:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vamos cantar a música de novo. Quem já sabe o assunto de hoje?</li> <li>- OS ANIMAIS (afirmou uma criança).</li> <li>- Nós estamos falando das nossas qualidades, nosso jeito de ser e as diferenças dos outros animais (explicou a PF).</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esquematização do texto.</li> <li>• Busca de esclarecimento.</li> <li>• Vocabulário</li> </ul>	
<p><b>Módulos (1, 2 e 3)</b></p> <p><b>Módulo 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades de observação e análise de textos.</li> <li>• Levantamento e discussões de problemas</li> <li>• Desenvolvimento de instrumentos necessários para a superação dos problemas.</li> </ul> <p><b>Módulo 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situação filosófica.</li> <li>• Pressupostos com associação de ideias e críticas formando uma sequência descritiva argumentativa.</li> </ul> <p><b>Módulo 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise da produção inicial: retomada de pontos abordados em todas as etapas anteriores.</li> </ul>	<p>A PF continua a dinâmica no grupo e a aluna responde:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- UMA MACACA... PODERIA EVOLUIR PARA UM HUMANO E EU FAÇO MUITA MACAQUICE!</li> <li>- Mas será que o animal macaco realmente evolui para se transformar em um ser humano? (Questiona a PF)</li> <li>- EU VI UMA HISTORIA QUE OS ANIMAIS EVOLUÍRAM (disse a criança).</li> <li>- Mas já viu uma historia que o animal evoluiu tanto ao ponto de se transformar em ser humano? (Perguntou a PF)</li> <li>- NÃO (respondeu a criança)</li> <li>- Então a gente vai pesquisar para trazer essa informação científica pra cá tá certo? (PF estimulando a criança a pesquisar)</li> <li>- TIA EU SEI QUEM PODE EVOLUIR: OS ESPÍRITOS (rebateu uma criança)</li> <li>- É só que os espíritos não estão enquadrados aqui em nosso meio agora</li> <li>- Nós somos seres que podemos evoluir diferente dos outros animais... como é que nós podemos evoluir?</li> <li>- CRESCER (disse o aluno)</li> <li>- Crescer fisicamente (perguntou a PF)</li> <li>- SENDO FORTE (continuou o aluno)</li> <li>- Ficando fortes (PF)</li> <li>- NÓS FALAMOS E ELES NÃO (completou a criança)</li> <li>- Mas em que podemos evoluir e os animais não podem? (PF)</li> <li>- TIA, OS PEIXES SABEM NADAR E ALGUMAS PESSOAS (questionou um aluno)</li> <li>- Os peixes vão para a escola aprender a nadar? (interrogou PF)</li> <li>- NÃO, LÁ É A TERRA DELES (completou outra criança)</li> <li>- Os passarinhos vão para a escola aprender a voar? (PF)</li> <li>- NÃO (replicou uma criança)</li> <li>- E se nós formos para a escola, aprenderemos a voar? (PF)</li> <li>- NÃO (rebateu a criança)</li> <li>- A natureza da gente é a natureza humana. Andar com os pés... a gente só voa se for ou numa asa delta ou num avião. Mas nunca vamos voar como a tartaruga tentou fazer e se deu mal. Mas não somos nós que estamos voando (PF)</li> </ul>

<p><b>Produção final</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reelaboração com base na reflexão pessoal da criança</li> <li>• Produção efetiva do texto da criança segundo o gênero pretendido.</li> </ul>	<p>A PF explica a produção final:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nós somos seres muito importantes que podemos evoluir no tamanho, na inteligência, na nossa sabedoria em ser companheiro, em ser ajudante do colega, da mamãe do papai...</li> <li>- Todos os animais são importantes, todos tem sua importância no meio ambiente.</li> <li>- Mas nós somos os seres que podemos ajudar, colaborar, participar.</li> <li>- Vejam só, cada um de vocês pensou em um animalzinho não foi?</li> <li>- Todo mundo lembra o animalzinho que pensou?</li> <li>- Não vale trocar.</li> <li>- Cada um vai escrever o nome do animalzinho que pensou e desenhá-lo.</li> </ul>
--	---

O contexto descrito no Quadro 8 apresenta a criança participando de um clima motivador e de participação, vivenciando sentimentos de segurança, respeito mútuo e cooperação como expõe Zaballa (1998).

Assim, ressalta-se uma abordagem de ensino e de aprendizagem voltada para o diálogo e norteada pela reflexão, como expressa o procedimento teórico-metodológico anteriormente mencionado.

Deste modo, Lipman (1990, p. 150) afirma que “as conversações são estimuladas pelo espírito de investigação e guiadas por considerações lógicas e filosóficas”. Observa-se que a troca de ideias flui naturalmente entre as crianças, numa relação dialógica entre professora e aluno.

Conforme Veiga (2006a, p. 18), citada anteriormente, pode-se considerar nesse contexto que “a comunicação em sua especificidade linguística é elaborada por pessoas em interação, no caso, professores e alunos. É uma interatividade existencial das pessoas que desejam trocar ideias [...]”.

Nesse sentido, a prática docente precisa conceber o discurso como situação dialógica, que direciona, orienta, analisa e estimula pedagogicamente as produções das crianças, seja na linguagem verbal ou não-verbal, respeitando seus usos e verificando seus propósitos.

**Quadro 9 – Sequência didática na aula de Filosofia no 5º ano**

Série: 5º ano	Dados da aula de Filosofia
Elementos da sequência didática	Procedimento teórico-metodológico
<p><b>Apresentação da situação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparação do texto.</li> <li>• Formulação de tarefa desenvolvida pelos alunos.</li> <li>• Definição da modalidade: escrita ou oral.</li> <li>• Dimensão 1: visão de conjunto – projeto coletivo para a produção do gênero a ser trabalhado (qual o gênero a ser produzido, sua modalidade, a forma que terá a produção).</li> </ul> <p>Dimensão 2: conteúdos a serem desenvolvidos.</p>	<p>A professora de Filosofia (PF) executou a música UTOPIA, de Zé Vicente, com acompanhamento da letra da mesma por todos os alunos possibilitando-lhes situações significativas de aprendizagem considerando seus conhecimentos prévios.</p> <p>A professora de Filosofia “PF” inicia o debate dirigindo-se a turma fazendo os seguintes questionamentos acerca da letra da música:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Na semana passada, VC4 e VC5 viram no dicionário o que significa UTOPIA.</li> <li>- E as nossas utopias, como é que elas estão?</li> <li>- Quem aqui não tem utopia nenhuma?</li> <li>- Quem não tem utopia levante a mão. Que bom! Todos nós temos! Senão, não ficaria bem motivada a vida da gente.</li> <li>- Sem utopia não dá para viver.</li> <li>- É como o amor, sem o amor também não dá pra viver. Porque amor e utopia andam juntos. Utopia é o quê? É aquele desejo ...</li> <li>- É o sonho. (afirma uma criança).</li> <li>- Da realização, aquele sonho que eu quero que aconteça... Vai ser uma coisa boa para mim e para os outros. Ou seja, a utopia sempre é coletiva. Ela nunca é individual, raramente. Mas utopia é sempre no coletivo (PF).</li> <li>- Então, nessa estrofe, lá no verso da folha onde tem: “Quando as armas da destruição destruídas em cada nação eu vou sonhar E o decreto que encerra a opressão assinado só no coração vai triunfar”... (PF).</li> <li>- Essa é uma realidade da época da ditadura militar, que a gente já falou aqui. Teve algumas pessoas inclusive que foram presas... (retoma a PF).</li> <li>- Não ter mais aquela destruição aquelas armas aquelas mortes. A pessoa não pode só ficar na destruição, tem que ter a paz (responde outra criança).</li> <li>- Eu acho que eles ficam sonhando com essa utopia, pra que tudo isso acabe. E ele fica dizendo que esse decreto que encerra a opressão só tá assinado no coração, na cabeça das pessoas... Não tem um papel. Ele tá dizendo que esse decreto vai triunfar e a opressão vai acabar. (continua outra criança).</li> </ul>

<p><b>Produção inicial</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeira produção: esboço geral na formulação de texto (coletiva ou individual).</li> <li>• Esquematisação do texto.</li> <li>• Busca de esclarecimento.</li> <li>• Vocabulário.</li> </ul>	<p><b>Questionamentos acerca da letra da música:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Na semana passada, VC4 e VC5 viram no dicionário o que significa UTOPIA.</li> <li>- E as nossas utopias, como é que elas estão?</li> <li>- Quem aqui não tem utopia nenhuma?</li> <li>- Quem não tem utopia levante a mão. Que bom! Todos nós temos! Senão, não ficaria bem motivada a vida da gente.</li> <li>- Sem utopia não dá para viver.</li> <li>- É como o amor, sem o amor também não dá pra viver. Porque amor e utopia andam juntos. Utopia é o quê? É aquele desejo...</li> <li>- É o sonho. (afirma uma criança).</li> <li>- Da realização, aquele sonho que eu quero que aconteça... Vai ser uma coisa boa para mim e para os outros. Ou seja, a utopia sempre é coletiva. Ela nunca é individual, raramente. Mas utopia é sempre no coletivo (PF).</li> <li>- Então, nessa estrofe, lá no verso da folha onde tem: “Quando as armas da destruição destruídas em cada nação eu vou sonhar E o decreto que encerra a opressão assinado só no coração vai triunfar”... (PF).</li> <li>- Essa é uma realidade da época da ditadura militar, que a gente já falou aqui. Teve algumas pessoas inclusive que foram presas... (retoma a PF).</li> <li>- Não ter mais aquela destruição aquelas armas aquelas mortes. A pessoa não pode só ficar na destruição, tem que ter a paz (responde outra criança).</li> <li>- Eu acho que eles ficam sonhando com essa utopia, pra que tudo isso acabe. E ele fica dizendo que esse decreto que encerra a opressão só tá assinado no coração, na cabeça das pessoas... Não tem um papel. Ele tá dizendo que esse decreto vai triunfar e a opressão vai acabar. (continua outra criança).</li> </ul>
<p><b>Módulos (1,2 e 3)</b></p> <p><b>Módulo 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades de observação e análise de textos.</li> <li>• Levantamento e discussões de problemas.</li> <li>• Desenvolvimento de instrumentos necessários para a superação dos</li> </ul>	<p>Vejam que na música, lá no início tem o autor da música; José Vicente é um cearense... E ele trabalha muito a consciência social, a consciência política das pessoas. E qual é a data que mostra aí nessa música? (pergunta a PF).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1995 (respondem os alunos).</li> <li>- Faz tempo, ou foi ontem? (indaga a PF).</li> <li>- Faz tempo (afirma a turma).</li> <li>- Mas aí eu pergunto: a letra dessa música já está ultrapassada? (questiona novamente a PF).</li> <li>- Não. É valiosa, é uma coisa que tem que ser guardada pela gente</li> </ul>

<p>problemas.</p> <p><b>Módulo 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situação filosófica.</li> <li>• Pressupostos com associação de ideias e críticas formando uma sequência descritiva argumentativa.</li> </ul> <p><b>Módulo 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise da produção inicial: retomada de pontos abordados em todas as etapas anteriores.</li> </ul>	<p>(considerou um aluno).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mas aí eu digo as coisas que denunciam aí na música hoje (...) (discute a PF).</li> <li>- Guerra, destruição, opressão, morte, violência, ganância (relata a criança).</li> <li>- A nação existe, a nação são os povos. O que é que não tem que existir, está aí denunciando na música? (interroga a PF).</li> <li>- Destruição, opressão, guerra... (um aluno traz a sequência).</li> <li>- Professora, a principal é a guerra. (sinaliza outra criança).</li> <li>- A guerra não, a ditadura... (afirma outra).</li> <li>- A marcação do território (explica outra criança).</li> <li>- Isso significa o que nos dias atuais (questiona a PF).</li> <li>- Cercas, muros (afirma a turma).</li> <li>- O muro de Berlim foi abaixo. Em pleno momento em que o mundo está globalizado existem ainda povos que com sua cultura que estão querendo a separação da sua própria raça, da sua própria espécie (explica a professora).</li> <li>- E também na Ásia, parece que é o Iraque e o Irã eles estão brigando pra ver quem fica com uma faixa de terra, tipo faixa de gaza... aí eles fazem muitas guerras, muitas pessoas morrem, bombardeiam... isso é uma rotina (retoma o aluno).</li> <li>- Isso é bom ou é ruim? (pergunta a PF).</li> <li>- Muito ruim! (afirma a turma).</li> <li>- Alguns países sofrem com isso, ou toda a humanidade sofre com isso? (PF interroga novamente).</li> <li>- Alguns... (diz um aluno).</li> <li>- Todos... Professora, alguns países tem uma certa rincha mas só que eles não levam isso tão a sério, pra fazer bombas pra explodir... é como uma brincadeira tipo Brasil e Argentina.</li> <li>- Professora eu vi na televisão que o Brasil e a Argentina tem essa rincha, mas a gente leva isso mais a sério. Na copa perguntaram a um jogador o que o Brasil e a Argentina têm de maior qualidade? E ele disse que era só o futebol. (contesta outro aluno).</li> <li>- Isso é uma forma da gente parar pra pensar, e o que é isso tudo que ele está querendo dizer? (rebate a PF).</li> <li>- Assim antigamente assim tipo uma coisa um diamante o Brasil e a Argentina brigam por esse diamante só eles sabem, os outros países descobrem e aí começa a guerra, todo mundo correndo atrás do diamante (responde o aluno).</li> <li>- Bem podemos dizer que esse diamante é o petróleo não é, podemos dizer que a grande cobiça dos países? O que eu quero de</li> </ul>
--	--

	<p>vocês agora? Todo mundo aqui tem utopia, então o que é que eu quero como utopia? O que é que eu desejo? (indaga PF).</p> <p>- Que todo mundo seja compreensível em relação ao meio ambiente e as pessoas... As pessoas estão mais vidradas só nelas mesmas. A minha vida é essa e os outros que se ferrem (ilustra um aluno).</p> <p>- Lá em Palmares agora teve muitas pessoas que foram afetadas. Aí muitas pessoas dizem: eu sou solidário, eu pratico a solidariedade. Mas não, elas falam que tem, mas não praticam. Solidariedade é praticar o que você tem, doar o que você quer, não ter vergonha de dizer ah eu vou lá ajudar as pessoas... isso daí você devia ter até orgulho de falar. (continua a discussão outra criança).</p> <p>- É verdade. Nós ainda somos inibidos a praticar o bem, como se praticar o bem fosse um crime. Tem medo, fica assustado... Deveria ser exatamente ao contrário. Promover o bem e inibir aquilo que é agressivo, que é feio, aquilo que desagrada né?! (considera a PF).</p>
<p><b>Produção final</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reelaboração com base na reflexão pessoal da criança.</li> <li>• Produção efetiva do texto da criança segundo o gênero pretendido.</li> </ul>	<p><b>MOMENTO DE PRODUÇÃO</b></p> <p>- Existiu uma pessoa que dizia algo bem interessante assim: “O sonho que se sonha só é apenas um sonho, mas quando se sonha em conjunto há a possibilidade da realização”. Então utopia é isso, é a gente sonhar para o coletivo. Não é sonhar como ela falou “Primeiro eu, segundo eu, terceiro eu”, não, eu mais o grupo, que formamos nós. Então, utopia é isso, o que eu quero pra mim, que consequentemente vai repercutir no outro.</p> <p>- Não precisa ser música, e se for música não precisa ter melodia não...e não se preocupa se não rimar. O que eu quero é que você expresse a sua utopia. Fale de tudo que você tem vontade, os seus desejos...</p> <p><b>A PROFESSORA LÊ A PRODUÇÃO DOS ALUNOS ORIENTANDO-OS, DANDO SUGESTÕES E FAZENDO ALGUMAS CORREÇÕES.</b></p> <p>Será que na nossa cidade não tem nenhuma situação que a gente queira ter uma utopia não.</p> <p>Na nossa cidade Recife, no nosso estado, no nosso Brasil.</p> <p>Alguém falou ali da política...</p> <p>Político é safado e só sabe roubar.</p> <p>Tem que ter a palavra certa, tem que ter a palavra certa.</p> <p>É verdade o que você falou? É. Mas seu trabalho vai ficar mais bonito se você colocar a palavra certa ao invés de desperdiçar com outro tipo de palavra. Enriqueça seu texto! Pode dizer de outra forma.</p>

De acordo com o exposto nesse quadro, os novos conhecimentos linguísticos, principalmente os incluídos no campo da Linguística Textual, vêm contribuir para o aprimoramento de uma situação didática no ensino das crianças, destacando os princípios sociais, históricos, culturais e políticos na tessitura da construção textual do sentido. Isso, além de possibilitar a socialização, ou seja, as ações interativas, valorizando e respeitando as diversidades e a pluralidade cultural referentes à contextualização do saber com o contexto sociocultural, mediados pela prática dialógica.

Os princípios para a produção de texto propostos por Beaugrande & Dressler (1981) são Coesão, Coerência, Situacionalidade, Informatividade, Intertextualidade, Intencionalidade e Aceitabilidade. Estes permitirão ao trabalho pedagógico, no ensino de Filosofia para crianças, o desenvolvimento da competência discursiva do aluno, a organização da abordagem na sequência didática, empregando os gêneros textuais, além da utilização do discurso no processo da construção dos saberes.

### **3.4.3 Relato das entrevistas semiestruturadas com as crianças do 1º e 5º ano**

Segundo Minayo (1994, p. 57), “a entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais”.

As entrevistas foram realizadas após a observação das duas aulas de Filosofia no 1º e no 5º ano, sendo uma em cada turma.

A seleção dos entrevistados considerou uma amostra de sete crianças que participaram voluntariamente, caracterizando a entrevista em grupo, sendo três no 1º ano e quatro no 5º ano.

Para Gaskell (2002, p. 68), “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”.

Portanto, esse estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa/quantitativa com realização de entrevista semiestruturada focalizada e não dirigida. Para isso, organizou-se um tópico guia que sintetizava as questões e assuntos da discussão (GASKELL, 2002).

Ao final da aula de Filosofia e com a permissão das professoras, seguimos até a biblioteca, ocupamos uma mesa de modo que cada um dos entrevistados e a pesquisadora mantivessem contato frente a frente. Michel (2009, p. 68) ressalta que entrevista é “o

encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto”.

A primeira tarefa foi explicar o assunto e a ideia do que constitui uma discussão grupal, para que as crianças compreendessem o procedimento, permitindo que houvesse interação entre as mesmas.

Em seguida, cada participante se apresentou dizendo seu nome. Feito isto, a entrevista aconteceu com orientação sobre as questões representadas no tópico guia, quando a questão era colocada para o todo grupo, que era guiado pela discussão sobre as aulas de Filosofia.

No quadro a seguir são sintetizados os relatos das crianças do 1º e do 5º ano, a partir da entrevista em grupo.

#### Quadro 10: Sínteses das entrevistas semiestruturadas - 1º e 5º ano

Perguntas (tópico guia) que orientou a entrevista semiestruturada em grupo	Apreciação das crianças do 1º ano referentes à aula de Filosofia	Apreciação das crianças do 5º ano referentes à aula de Filosofia
1) Descreva como foi a aula de Filosofia, hoje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A gente aprendeu a não imitar as pessoas.</li> <li>- A não fazer as coisas que não pode fazer.</li> <li>- E que a gente tem muitas diferenças dos animais, dos outros humanos.</li> </ul> <p>Aprendemos muitas coisas sobre eles.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A gente falou da utopia que é um sonho, um desejo fantasiado.</li> <li>- A gente cantou uma música de Zé Vicente, refletiu sobre ela e fez uma produção de texto sobre os nossos desejos, a nossa utopia.</li> <li>- Várias pessoas falaram sobre a desigualdade social, meio ambiente...</li> <li>- Sobre a época da ditadura militar onde a opressão era muito grande e ninguém podia fazer nada contra o governo porque poderia ser mandado para o exílio.</li> <li>- Ele falava nessa música pra acabar a ditadura militar que era um sonho dele que se tornou realidade.</li> <li>- Não totalmente (ressalva de um aluno).</li> <li>- (A aluna retoma) É, no nosso cotidiano muitas pessoas são oprimidas, são humilhadas, existe a desigualdade social... existem</li> </ul>

		<p>vários recursos agravantes para uma sociedade totalmente...</p> <p>-Também falou sobre a solidariedade, que a gente tem que praticar e não ter vergonha de fazer este ato.</p>
<p>2) Fale o que você aprendeu na aula de Filosofia.</p>	<p>- Aprendemos que somos diferentes dos animais. Nós temos braços e a maioria dos animais tem patas</p> <p>- Aprendemos que não podemos imitar as pessoas mesmo quando elas fazem coisas legais.</p>	<p>- Que a utopia é um sonho que cada um tem, e que se você não tiver um sonho você é uma pessoa que não é feliz, é infeliz.</p> <p>- É uma pessoa que não acredita nos sonhos, não acredita que nada vai se realizar.</p> <p>- Falou de várias coisas que as pessoas sonhavam em serem realizadas, que algumas vezes foram realizadas e outras vezes não.</p> <p>- É muito bom uma criança saber disso, saber que tem o dever de fazer alguma coisa pra melhorar a sociedade</p> <p>- Que é muito digno a gente praticar a solidariedade, para ajudar as pessoas</p> <p>- É que tem que praticar a solidariedade e a utopia que é o sonho que se vcê acreditar poderá se realizar no futuro</p> <p>- Que você não pode pensar só em você, mas tem que pensar nos outros, no seu futuro e na criança que é o futuro da sociedade. Que você tem que ter sonhos e seguir</p>
<p>3) Como você vê a leitura e escrita na aula de Filosofia?</p>	<p>- Bonita;</p> <p>- Legal.</p> <p>- É que a letra do computador é diferente da nossa. (A aluna se refere a letra impressa na atividade que foi distribuída pela professora).</p>	<p>- A professora sempre traz pra gente algum texto, alguma reportagem, notícias... e ela fala sobre isso, sobre esse determinado tema.</p> <p>- E a gente (depois) algumas vezes faz um debate que todos interagem, ou mesmo faz uma produção de texto.</p> <p>- E também é legal porque ela dá espaço pra gente falar.</p> <p>- Ela fala e entende que a gente</p>

		também quer interagir, falar sobre o que a gente entendeu.
4) Qual a contribuição das aulas de Filosofia para sua aprendizagem? Dê exemplo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O silêncio e a sabedoria.</li> <li>- Silêncio</li> <li>- Porque a professora tem que falar e se a gente ficar falando no mesmo tempo que ela a gente não vai entender.</li> <li>- A gente tem que fazer silêncio pra prestar atenção no que ela falou.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que você fica com a mente mais aberta, você fica com uma visão mais crítica das coisas, uma visão ampla.</li> <li>- Às vezes você está lá meio triste, e a aula de Filosofia é um aula mais “relax”, relaxante... ela vai lá, conversa sobre assuntos que são importantes, que vão ser debatidos na nossa vida ... principalmente pra o nosso futuro</li> <li>- A gente tem que ter essa ideia de que nos vamos crescer, vamos ter filhos e ter uma coisa pra fazer e essa coisa não pode ser só pra você.</li> <li>- Você tem que passar para as outras pessoas, tem que partilhar.</li> <li>- Você consegue ter uma visão mais ampla da vida, e interpreta melhor as coisas que estão acontecendo.</li> <li>- Você relaxa na aula de Filosofia, ela sempre trabalha com você pra você entender melhor as coisas.</li> </ul>
<b>Outras questões</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Por que vocês colocaram junto do silêncio a sabedoria?</b></li> </ul> <p>Há algo mais que você gostaria de dizer? O que ficou na aula de Filosofia?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- É pra entender a aula de Filosofia, pra não ficar errando e perguntando pro colega sem saber como é pra fazer isso, como é pra fazer aquilo?</li> </ul> <p>“Mesmo que você não possa fazer as coisas você não deixar de querer fazer o impossível”. <b>Destaque da criança I C21 sobre a aula de filosofia.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A que vocês se referem quando dizem “visão ampla”</b></li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- É uma visão maior, mais crítica do assunto que se está tratando.</li> <li>- É você pensar não só em você, mas em você e nas outras pessoas.</li> <li>- Quando você vai fazer alguma coisa, e isso vai afetar as outras pessoas mas tem que ser bom pra você</li> <li>... Mas também tem que ser bom para os outros.</li> <li>- A aula de Filosofia é relaxante porque a professora é calma e explica tudo muito bem.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Refletir e pensar é a mesma</b></li> </ul>

		<b>coisa?</b> - Não. Refletir é pensar e relaxar é descansar a mente.
--	--	--

O quadro 10 sintetiza o relato das entrevistas semiestruturadas referendadas nas aulas de Filosofia descritas anteriormente neste capítulo.

As crianças interagiram e informaram de maneira convicta as respostas, com consistência nas argumentações sobre as questões apresentadas.

Na primeira pergunta, as crianças descreveram o que aconteceu na aula de Filosofia e, na segunda, falaram o que aprenderam. Elas destacam o valor investigativo, em que o ato filosófico pode possibilitar o questionamento sobre o mundo e as pessoas. Falam sobre pensar nas diferenças entre o homem e os outros animais, refletir sobre a ação do homem sobre o mundo, os impactos dos aspectos sociais e políticos na vida humana.

Conforme afirma a criança do 5º ano V, (...) *“é você pensar não só em você, mas em você e nas outras pessoas; “você consegue ter uma visão mais ampla da vida, e interpreta melhor as coisas que estão acontecendo”*.

Na terceira pergunta, as crianças revelam a presença da leitura e escrita nas aulas de Filosofia através de textos, reportagens, notícias relacionando ao tema de estudo da Filosofia. A interação e a relação dialógica é ressaltada nesse processo de leitura e escrita quando as crianças confirmam que *“a professora sempre traz pra gente algum texto, alguma reportagem, notícias... sobre determinado tema (...) faz um debate que todos interagem, ou mesmo faz uma produção de texto. Ela fala e entende que a gente também quer interagir, falar sobre o que a gente entendeu”*. (5º ano)

Vale ressaltar o pensamento de Lipman (1994, p. 44 *apud* BROCANELLI 2010, p. 32):

[...] Quando as pessoas se envolvem num diálogo, são levadas a refletir, a se concentrar, a levar em conta as alternativas, a ouvir cuidadosamente, a prestar muita atenção às definições e ao significado, a reconhecer alternativas nas quais não haviam pensado anteriormente [...].

Na quarta pergunta, as crianças exemplificam a contribuição das aulas de Filosofia para sua aprendizagem. A colocação da criança do 1º ano sobre a importância do silêncio que

refletia no aprender a ouvir o outro e respeitar seu pensamento reflete os princípios dos PCNs e da proposta de Lipman (1990).

Elas revelam que são capazes de expressar seu pensamento participando do processo de discussão filosófica na sala de aula, permitindo o aperfeiçoamento do pensamento a partir das aulas de Filosofia, pois esta facilita uma visão ampla da reflexão e criticidade de suas atitudes e valores sobre sua vida e sociedade em que estão inseridas.

Esse processo exige que o professor desenvolva atividades didáticas que sirvam como subsídios capazes de estimular e incentivar a criança na participação ativa de sua própria aprendizagem mediatizada pela comunidade de investigação (LIPMAN, 1990), a fim de desenvolver competência leitora e escritora, na melhoria do discurso argumentativo e da expressão do pensamento da criança, conduzindo-a através do ensino e aprendizagem significativas.

### 3.5 A CONTRIBUIÇÃO DAS AULAS DE FILOSOFIA PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS

Koch (2009, p. 57) assegura que “os gêneros devem ordenar segundo uma sequência que vai daqueles que descrevem as realidades mais simples (descrição de objetos ou de eventos) até as mais complexas, que descrevem o pensamento (dissertação, etc.)”.

Mediante a sequência didática apresentada nos Quadros 8 e 9, referente aos principais elementos na observação da aula de Filosofia, verifica-se que, na última etapa, evidencia-se a produção final, possibilitando à criança elaborar e reescrever seu texto segundo o gênero pretendido.

Para Marcuschi, (2008, p. 67)

[...] língua é uma atividade cognitiva. Pois ela não é simplesmente um instrumento para reproduzir ou representar ideias. [...] A função mais importante da língua não é a informacional e sim a de inserir os indivíduos em contextos sociohistóricos e permitir que se entendam.

Nesse sentido, “a língua é uma forma de ação” (Ib., 67), o autor a considera como uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica.

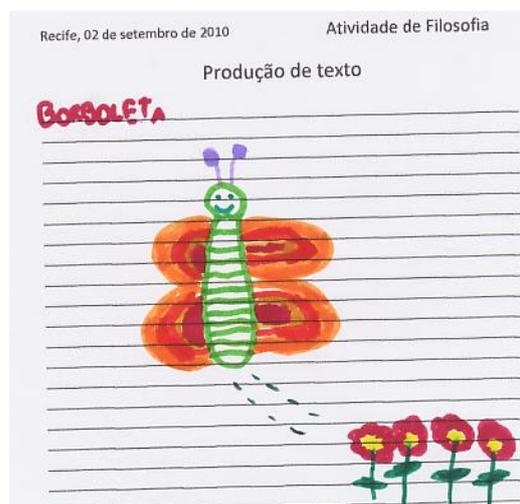
Algumas produções de textos dos alunos do 1º e do 5º ano, correspondentes às aulas de Filosofia que foram observadas, são apresentadas abaixo, revelando, também, uma seleção de produções escritas de outras disciplinas pelas professoras regentes.

### 3.5.1 Seleção das produções do 1º ano - Filosofia

Nas produções abaixo, as crianças expressam seus pensamentos através do desenho de um animal, depois que a professora de Filosofia explicou a atividade dizendo que cada criança escreveria o nome do animalzinho em que pensou e o desenhasse.



**Figura10- Produção de texto da criança- IC11**



**Figura11- Produção de texto da criança-IC10**

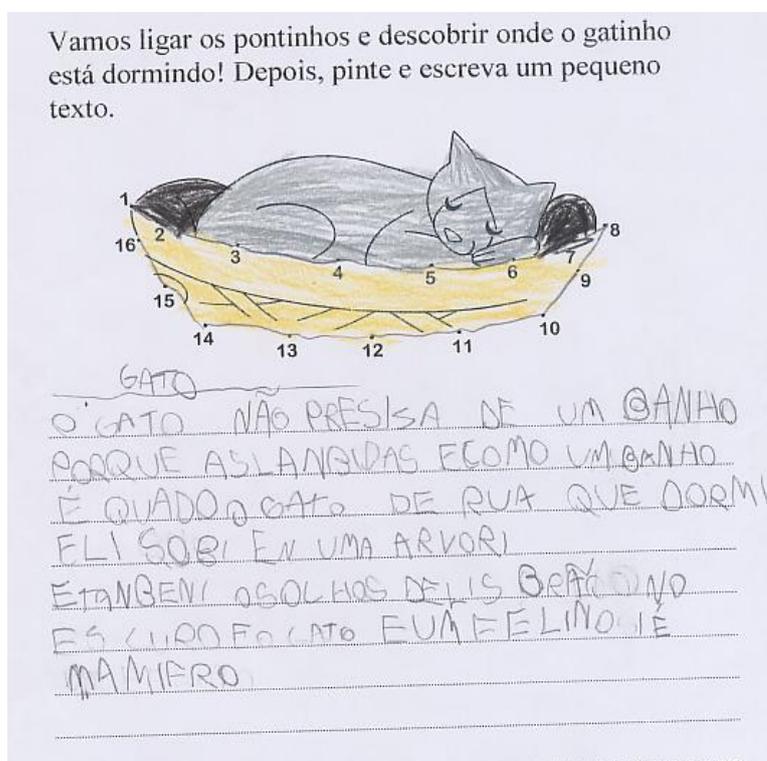
Assinalam Ferreiro e Teberosky (1985, p. 64) que “a escrita mantém relações muito estreitas com o desenho e com a linguagem, mas não é nem a transcrição da linguagem, nem um derivado do desenho”. Na linha desses estudos, entende-se que a diferenciação entre desenho e escrita fica presente quando a criança desenha a borboleta e depois escreve “borboleta”, ou desenha o pássaro e escreve “passarinho”, ou seja, “a escrita representa o nome do objeto desenhado” (Ib., p. 76).

Esse seria o primeiro indício de que a escrita começa a diferenciar-se da imagem. É importante que sejam compreendidas as interpretações que a criança faz a respeito da relação entre imagem e texto.

Quanto a essa questão, as autoras assinalam: “Isso evidencia que a criança supõe, inicialmente, que o significado de ambos é próximo, enquanto diferem as formas significantes”. (Ib., p. 260)

### 3.5.2 Seleção das produções do 1º ano – Língua Portuguesa

Destaca-se, a seguir, a produção de texto de uma criança do 1º ano na disciplina de Língua Portuguesa:



**Figura 12 - Produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa (1º ano)**

A figura 12 traz a produção textual de uma criança do 1º ano, em que se apresentam nitidamente os critérios da textualidade e os princípios de construção textual do sentido citados por Beaugrande & Dressler (1981) coesão, coerência, situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade.

Nesse texto, a criança reflete a vida de um gato de rua, trazendo, na linguagem escrita, referências debatidas nas aulas de ciências ou no seu conhecimento prévio. Percebe-se na

produção textual da criança a presença de uma narrativa própria, com expressão de significados e modo de representação do mundo.

Sobre isso, Marcuschi, (2008, p.72) explica que “o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sociohistórico”.

Koch (2008) ressalta também a produção de textos idealizada como contorno do real ou do pensamento. A diversificação do processo da escrita revela situações de comunicações, pois, para a criança, predomina o gênero da forma como ele funciona nas práticas de linguagem de referência.

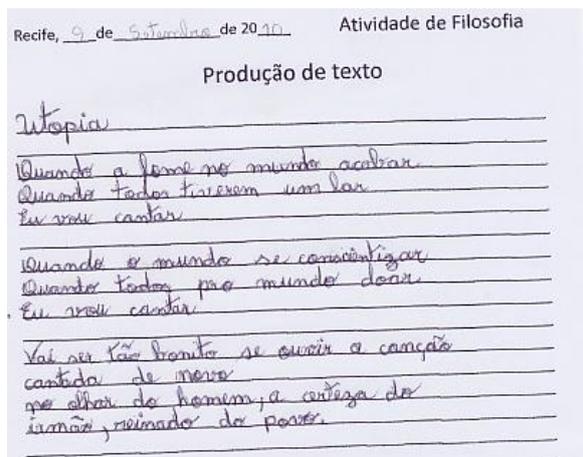
Assim, as implicações filosóficas possibilitam situações que associam ideias e críticas, formando uma sequência descritiva argumentativa, quando se reflete sobre a língua à medida que se escreve, pois levantam-se hipóteses, consideram-se contextos com significados sociais e interpreta-se o sistema de escrita.

Zabala (1998, p. 155) justifica a sequência de ensino e de aprendizagem relacionando-a com “a importância que se dá ao aprender a aprender e ao envolvimento do aluno em sua aprendizagem”. Desta forma, a criança torna-se sujeito de sua própria aprendizagem.

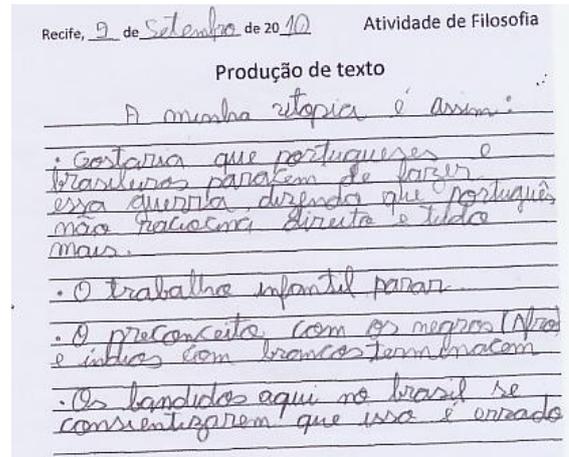
Neste modelo, é conveniente dedicar atenção especial às produções de textos das crianças, embasadas pelo trabalho docente que viabilize o processo de ensino e de aprendizagem, intervindo na prática pedagógica sob a perspectiva do ensino de Filosofia e do exemplo da sequência didática.

### **3.5.3 Seleção das produções do 5º ano - Filosofia**

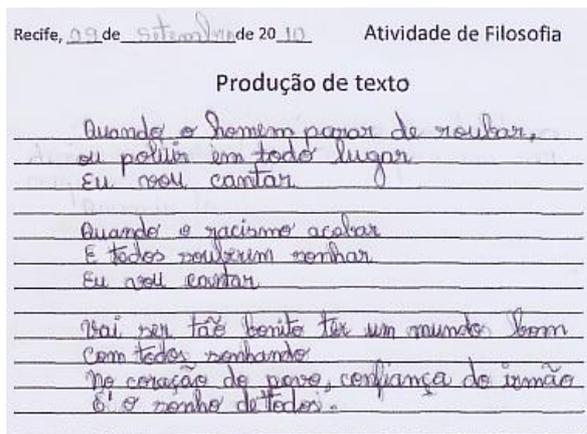
Os textos selecionados a seguir representam as produções das crianças do 5º ano nas aulas de Filosofia retratadas no quadro 12, onde foi analisada a sequência didática.



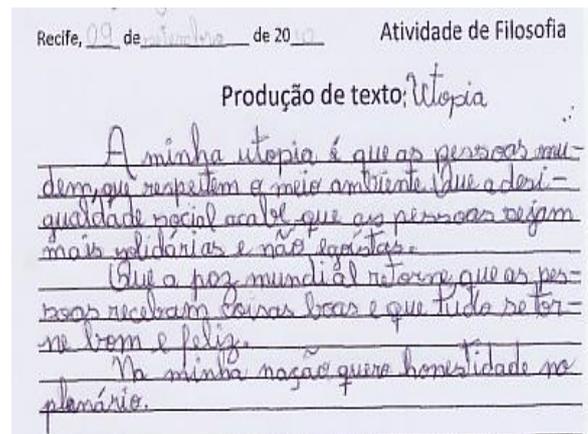
**Figura 13- Produção de texto da criança- VC1**



**Figura 14- Produção de texto da criança- VC11**



**Figura 15-Produção de texto da criança- VC12**



**Figura 16- Produção de texto da criança- VC13**

Marcuschi (2008, p. 214) analisa que a “finalidade de trabalhar com sequências didáticas é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero”.

Koch (2009, p. 56) expõe os gêneros na escola apresentando uma particularidade, na qual “o gênero deixe de ser apenas ferramenta de comunicação passando a ser, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem”. Deste modo, a autora postula a escola como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produções de textos.

Vale destacar que a leitura precisa ser constituída em contextos de significados sociais. A sequência didática tende a problematizar o processo de ensino e aprendizagem, verificando

o papel do professor como instigador na prática pedagógica significativa e contextualizada, com leitura relevante em relação aos contextos reais que poderão conduzir a criança para o pensar na multiplicidade da linguagem no mundo e com o mundo, como afirma Freire (1998).

Desta forma, a abrangência da “atual realidade sociocultural e educacional do mundo globalizado exige que os educadores assumam, no mínimo, uma reavaliação de suas posturas quantos a seus objetivos para a formação das novas gerações” (WONSOVICZ, 2005, p. 101). Disso decorre a importância de atribuirmos à atuação docente uma prática pedagógica voltada à reflexão e ao compromisso para o exercício da cidadania, com tomada de decisões associadas ao processo educativo de qualidade social.

Nas produções escritas (figuras 15 e 16) realizadas pelas crianças do 5º ano, nas aulas de Filosofia, observa-se a presença de um texto coerente com começo, meio e fim. As ideias dos textos apresentam a construção do discurso e do conhecimento explícitos na aula de Filosofia, assim como a expressão de significados, (e) modo de representação do mundo e visão enunciativa da linguagem. Nesta conjuntura, podem-se destacar os critérios de textualidade propostos por Beaugrande & Dressler (1981).

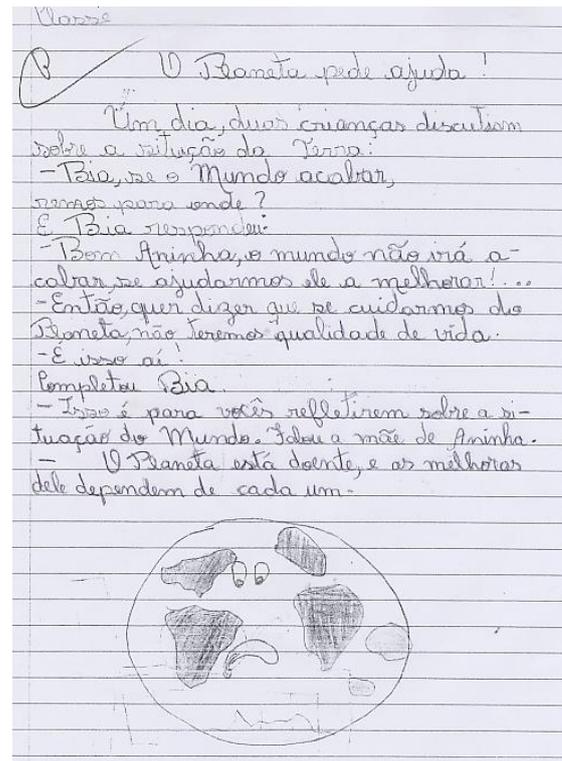
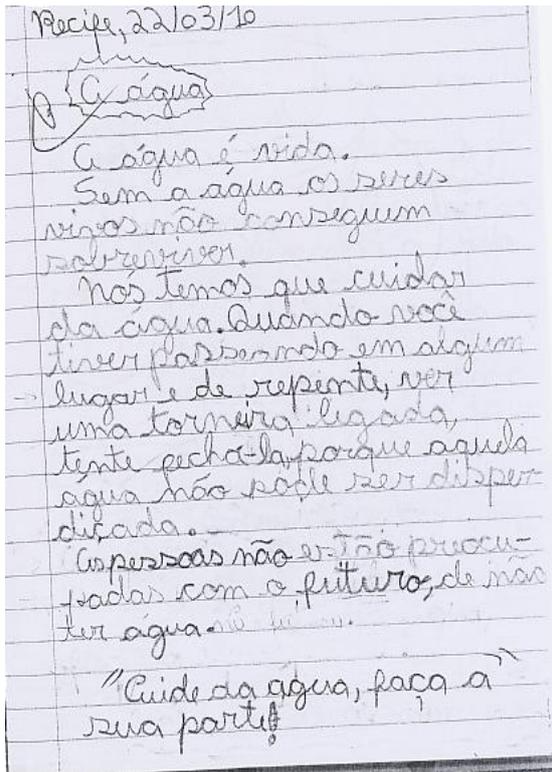
Assim, Marcuschi (2008, p.73) define que a “Linguística Textual parte da premissa de que a língua não funciona nem se dá em unidades isoladas. [...] Mas sim em unidades de sentido chamadas texto, sejam elas textos orais ou escritos”.

No Quadro 9, a professora de Filosofia apresenta, na produção final, a reescrita com base na reflexão pessoal da criança, quando diz: “O que eu quero é que você expresse a sua utopia. Falem de tudo que você tem vontade, os seus desejos...”.

Observa-se que, tanto na modalidade escrita quanto na oral, as aulas de Filosofia oportunizaram o fortalecimento das atitudes sociais e éticas das crianças, trazendo à tona uma produção com ideias críticas, criativas e argumentativas, legitimada pela postura filosófica na possibilidade de questionar a compreensão de atitudes e valores como da ética, da paz, da solidariedade, do respeito, da responsabilidade, da justiça, dos sonhos, da opressão e da violência. Estes estavam implícitos na letra da música “Utopia”, trabalhada na aula observada, fazendo uma ponte na estreita relação da estrutura atual da nossa sociedade e embasada pelos pressupostos da educação para o pensar.

### 3.5.4 Seleção das produções do 5º ano – Língua Portuguesa e Ciências

Destaca-se, a seguir, a produção de texto do 5º ano na disciplina de Língua Portuguesa e Ciências:



**Figura17- Produção nas aulas de Língua Portuguesa (5º ano)**

**Figura18 – Produção nas aulas de Ciências (5º ano)**

O interesse que predomina no trabalho pedagógico com Filosofia para crianças pressupõe viabilizar o texto e o contexto em situações reais significativas, permitindo novas possibilidades de linguagem em circunstâncias concretas de produção de texto, com atenção maior ao processo de relação entre produtores e receptores.

Assim, vale salientar, “a textualidade e sua inserção situacional e sociocultural” proposta em Marcuschi (2008, p. 87). O autor afirma que “o texto se ancora no contexto situacional [...] um texto tem relações situacionais e contextuais [...] o contexto pode ser visto como uma rede de textos” (Ib., p. 87).

Desta forma, observa-se nas figuras 17 e 18, a presença dos elementos da linguística textual. Destacam-se alguns dos elementos como a coesão e a coerência que parecem estar interligadas, garantindo as ideias relevantes e a qualidade do texto com sentido e

continuidade. A intencionalidade é o sentido amplo que se apresenta pelo modo como as crianças representam o mundo, a intertextualidade e a aceitabilidade são caracterizadas pela visão discursiva e enunciativa da linguagem, pois segundo Koch (2004) não existe texto neutro.

Nas produções de textos já vistas, referentes às atividades de outras disciplinas com a professora regente, como o caso de Língua Portuguesa, reflete-se a postura de valores filosóficos do aluno frente aos problemas sociais, com base nos conceitos de sociedade, educação e meio ambiente.

Para não chegarmos a conclusões apressadas, percebe-se a preocupação da professora com tais questões, assim como a receptividade dos alunos, quanto à compreensão da mensagem que foi “passada/transmitida”.

## CONCLUSÃO

O primeiro passo objetivando refletir sobre o ensino de Filosofia para crianças percorre o caminho da compreensão dos estudos oriundos de Lipman (1990) acerca da “educação para pensar”, que traz abordagens significativas e sugestivas do programa de Filosofia na escola, evidenciando a articulação da construção da matriz curricular contínua e abrangente, na desmistificação mecanicista implicada nas limitações do processo de ensino e de aprendizagem.

Desta forma, evidenciam-se as relações da linguagem e do pensar no movimento cognitivo e discursivo, através de um olhar problematizador que caracteriza a ressignificação das práticas de leitura e escrita na escola, de forma significativa e funcional em um processo reflexivo e produtivo. Nesse contexto, oferecer Filosofia como disciplina da matriz curricular não se constitui em novidade para algumas escolas brasileiras.

No entanto, é preciso ver como abordá-la de acordo com os pressupostos de Lipman (1990) e Kohan (2008), que são indicativos para pensar e vivenciar o ensino de Filosofia, legitimando sua presença obrigatória no sistema de ensino brasileiro no intuito de melhorar a qualidade da educação na formação de pessoas melhores para atuarem na construção de uma sociedade mais humana e igualitária.

A consolidação do ensino de Filosofia estabelece impasses e desafios para a intervenção e atualização docente no ensino e na aprendizagem, que sejam fundamentados em novos paradigmas com enfoque pedagógico(s) em diálogos filosóficos, os quais assegurem o intercâmbio de conhecimentos e ideias entre professores e alunos. Essa intervenção e atualização também devem estar orientada para a finalidade educativa e comprometida com o espaço de diálogo na interação humana, no processo de diferentes atos sóciodiscursivos acerca das práticas de leitura e de escrita, que concebem a linguagem como interação social.

A realização de um trabalho pedagógico que assuma o ensino de Filosofia, mediante a prática de leitura e escrita através de uma conotação mais ampla no texto e contexto como processo ativo e de construção de sentidos, poderá contribuir para os desdobramentos da utilização dos gêneros textuais que ultrapassarão a dimensão institucional na concepção reducionista e artificial da educação infantil e do ensino fundamental, desenvolvendo a competência leitora e escritora da criança.

De acordo com essa perspectiva, a ação docente estará permeada de sentidos e significados na sua prática pedagógica, permitindo o reconhecimento do sucesso da leitura e

escrita empregadas em todas as disciplinas escolares. Isso é fato, pois, na verdade, o aluno não escreve e lê apenas nas aulas de Língua Portuguesa.

São expectativas que poderão possibilitar impactos positivos no cotidiano do trabalho pedagógico, englobando as relações das linguagens existentes nas mais diversas situações sociais, explorando os gêneros textuais como condições básicas para apropriação da língua escrita na aproximação da dimensão discursiva, no contexto real da criança leitora e escritora para revelar, assim, sua competência linguística para ampliação e construção do conhecimento.

Diante dos resultados obtidos durante a pesquisa realizada, destaca-se, como um dos fatos apresentados, a evidência do interesse das crianças em filosofar, despertando sua curiosidade e descoberta numa discussão com significados para pensar melhor, referendado pela interação e pela linguagem significativa.

Outro ponto a ser considerado são os procedimentos teóricos metodológicos representados nos registros das observações das aulas de Filosofia, nas entrevistas semiestruturadas, tanto com os professores quanto com os alunos e, principalmente, na análise da sequência didática pautada nas aulas de Filosofia, desenvolvida pela proposta do interacionismo sócio-discursivo e da Linguística Textual, abrangendo um ensino sociointerativo numa multidimensionalidade da leitura e escrita.

Nesta situação, os avanços no processo de aprendizagem da linguagem escrita são ilustrados nas produções das crianças selecionadas neste trabalho em que podem ser observadas situações de comunicações dos gêneros pretendidos no processo de ensino e de aprendizagem, apresentando (a) coesão, coerência, situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade proposto por Beaugrande e Dressler, (1981).

Assim, é sempre bom lembrar que Marcuschi (2008) considera a língua como um sistema de práticas cognitivas abertas, flexíveis, criativas e como um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas.

Nesta perspectiva, Bakhtin (2003 e 1994), Marcuschi (2008), Koch (2003, 2004, 2008 e 2009) apresentam estudos que trazem excelentes abordagens sobre o funcionamento da língua em textos realizados em gêneros, potencializando a noção de língua, texto e textualidade voltados ao contexto do ensino e da aprendizagem com situação dialógica, educativa e filosófica.

Encontra-se em Lipman (1990, p. 146) que “as crianças que estudam filosofia podem estar melhor preparadas para escrever do que aquelas que não estudam”

A pesquisa tem finalidades didáticas e linguísticas sob uma perspectiva educacional e humana com abordagens reflexivas como subsídios para o trabalho pedagógico da Filosofia com crianças.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento deste estudo aprecia a importância de ressignificar a prática pedagógica das escolas, sendo fundamental a contribuição substancial do ensino de Filosofia para crianças, considerando a aprendizagem da leitura e da escrita contextualizada na construção de sentidos como desafio permanente da “educação para o pensar”.

Notas de sala de aula das disciplinas

- I. Fala e Escrita, ministrada pela Professora D<sup>a</sup> Marília Ana Aguiar, no Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, no primeiro semestre de 2008.
- II. Fundamentos Teóricos da Análise da Linguagem, ministrada pela Professora D<sup>a</sup> Marília Ana Aguiar, no Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, no primeiro semestre de 2009.
- III. Lingüística Textual, ministrada pela Professora D<sup>a</sup> Marília Ana Aguiar, no Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, no segundo semestre de 2009.
- IV. Epistemologia e Introdução à Pesquisa, ministrada pelo Professor Dr Junot Cornélio Matos, no Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, no primeiro semestre de 2010.

## BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, Celso. **Vygotsky, quem diria? em minha sala de aula**. Fascículo 12. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BARROS, Célia Silva Guimarães. **Psicologia e construtivismo**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2006.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEAUGRANDE, Robert-Alan de. & Wolfgang DRESSLER. **Introduction to Text Linguistics**. London, Longman, 1981.

BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: conceitos chaves**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)**. Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação: Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

\_\_\_\_\_. Lei nº 1.258-C, de 1988. **Constituição Federal de 1988**.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes Bases da Educação Nacional. Brasília: Gráfica do Senado. D.O.U., A. CXXXIV, nº 248, 23.12.1996.

BROCANELLI, Cláudio Roberto. **Matthew Lipman: educação para o pensar**. Petrópolis, R: Vozes, 2010.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo.** Tradução: Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CARDOSO, Beatriz e TEBEROSKY, Ana (Org.) **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita.** 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CARVALHO, Castelar de. **Para compreender Saussure: fundamentos e visão crítica.** 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo: Editora Ática. 5ª Edição. 1996.

CHIARO, Sylvia de; LEITÃO, Selma. O papel do professor na construção discursiva em argumentação em sala de aula. **Psicologia reflexão e crítica**, UFPE, 2005.18 (3), pp. 350-357. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a09v18n3.pdf> Acesso em 19/01/11.

CORTELLA, Mário Sergio. **A escola e o conhecimento: Fundamentos epistemológicos e políticos.** 4 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRISTÓVÃO, Vera Lopes & NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, Acir Mário (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** 3 ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 6 ed. São Paulo: Olho d'água: 1995.

GADOTTI, Moacir. A filosofia para crianças e jovens e as perspectivas atuais da educação. IN: KOHAN, Walter Omar e LEAL, Bernardina (orgs.). **Filosofia para crianças em debate**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

GALLO, Sílvio, CORNELLI, Gabriele e DANELON, Márcio (Orgs.). **Filosofia do ensino de filosofia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. IN: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Introdução à linguística textual: trajetórias e grandes temas**. 1 ed. São Paulo: Martins Afonso, 2004.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2008.

KOHAN, Walter Omar e WAKSMAN, Vera (Orgs.). **Filosofia para crianças: na prática escolar**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para criança**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

KRAMER, Sônia. **Uma Alternativa Curricular para Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 1995.

LEITÃO, Selma. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. UFPE, 2007. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 20(3), 454-462. Disponível em [www.scielo.br/prc](http://www.scielo.br/prc). Acesso em: 19/01/11.

LIPMAN, Matthew. **A Filosofia vai à escola**. Tradução: Maria Alice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: conceitos chaves**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MACHADO, Maria Lúcia. **A pré-escola é não escola: a busca de um caminho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MARCUSCHI, Luiz A. **Análise da conversação**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz e DIONISIO, Angela P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MATOS, Junot Cornélio. **Em toda parte e em nenhum lugar: a formação pedagógica do professor de filosofia**. 2 ed. Recife: Fundação Antônio dos Santos Abranches, 2008.

MENEGOLLA, Maximiliano e Ilza Martins Sant'Anna. **Por que Planejar? Como Planejar? Currículo – Área – Aula**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, Maria Cecília (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOYSÉS, Lucia. **O desafio de saber ensinar**. 9 ed. São Paulo: Papirus, 2001.

MUSSALIM, Fernanda e BENTE, Anna (Orgs.). **Introdução à linguística**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **A escola e a compreensão da realidade**: ensaio sobre a metodologia das ciências sociais. 24 ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso**. 8 ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PAVEAU, Marie-Anne e SARFATI, Geoges-Élia. **As grandes teorias da linguística**: da gramática comparada à pragmática. São Carlos: Claraluz, 2006.

PILETTI, Nelson. **Psicologia educacional**. 17 ed. São Paulo: Ática, 2006.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. 23. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PIZANI, Alicia Palacios de. **Compreensão da leitura e expressão escrita**: experiência pedagógica. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

RIBEIRO, Branca Telles e GARCEZ, Pedro M. **Sociolinguística interacional**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

RICHARDSON, Roberto Jarry. et. al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROBINS, R. H. **Pequena História da linguística**. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1983.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a Prática. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTA-CLARA, A. M. O.; FERRO, T. C. e FERREIRA, S. P. A. O papel da linguagem do pesquisador na construção da compreensão de um texto. **Estudos de Psicologia**, UFPE. 2004, 9(2). pp. 335-341.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **Ética, moral e competência dos profissionais da educação**. São Paulo: Avercamp, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 20 ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SERRA NEGRA, Carlos Alberto e SERRA NEGRA, Elizabete Marinho. **Manual de trabalhos monográficos de graduação, especialização, mestrado e doutorado**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O ensino de filosofia: historicidade do conhecimento e construtividade da aprendizagem. IN: GALLO, Sílvio, CORNELLI, Gabriele e DANELON, Márcio (orgs.) **Filosofia do ensino de filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003. (Volume VII).

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Leila Cristina Borges da. **Práticas de leitura na infância: imagens e representações**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: Uma perspectiva social**. 17 ed. São Paulo: Ática, 2006.

VEIGA, Ilma Passos A. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. IN: VEIGA, Ilma Passos A. (org.) **Lições de didática**. São Paulo: Papyrus, 2006a.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.) **Lições de didática**. São Paulo: Papyrus, 2006b.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WONSOVICZ, Silvio. **Crianças, adolescentes e jovens filosofam**. Florianópolis: Sophos, 2005. (Coleção Conhecer para projetar o futuro – v. 2)

\_\_\_\_\_. **Filosofia? Sim e para todos.** Florianópolis: Sophos, 2005. (Coleção Conhecer para projetar o futuro – v. 1)

\_\_\_\_\_. **Programa educar para o pensar:** Filosofia com crianças, adolescentes e jovens. Florianópolis: Sophos, 2005. (Coleção Conhecer para projetar o futuro – v. 3)

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Tradução: Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

**APÊNDICE**



**APÊNDICE A:** carta solicitando o livre consentimento para participação das crianças

**CARTAS ÀS MÃES OU RESPONSÁVEIS SOLICITANDO O LIVRE  
CONSENTIMENTO PARA QUE A CRIANÇA PARTICIPE DA PESQUISA:**

**“TEXTO E CONTEXTO: A FORMAÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES NO  
TRABALHO PEDAGÓGICO DA FILOSOFIA COM CRIANÇAS”**

Eu, Cecília Ribeiro da Silva Santos, aluna do Programa de Mestrado em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco, matrícula 200960034.5, peço-lhes o livre consentimento para que seu/sua filho(a) participe da pesquisa, requisito necessário para finalização e apresentação do respectivo trabalho de mestrado, que tem como tema “TEXTO E CONTEXTO: A FORMAÇÃO DE LEITORES/ESCRITORES NO TRABALHO PEDAGÓGICO DA FILOSOFIA COM CRIANÇAS”, onde possivelmente, nos momentos de investigação a criança será fotografada e/ou filmada, bem como a sua voz será gravada.

Notifico-lhes que durante tais momentos existirá o compromisso com confidencialidade, proteção e cuidados com as crianças envolvidas. Nenhum procedimento as colocará em situações desconfortáveis, constrangedoras e desrespeitosas.

Esclareço-lhes ainda, que a vocês será dado o direito da desistência, caso algo as obstaculizem.

Na conclusão desta investigação firma-se o compromisso com a instituição participante e as famílias das crianças em disponibilizar o material utilizado durante o processo investigativo (fotos, gravações, filmagem e aplicações de questionários), bem como mostrar os resultados obtidos que foram cuidadosamente analisados.

Atenciosamente,

---

Cecília Ribeiro da Silva Santos

Eu, \_\_\_\_\_  
firmo o meu livre consentimento para que meu/minha filho(a)  
\_\_\_\_\_  
participe da respectiva pesquisa.

Recife, 18 de maio de 2010.



**APÊNDICE B: Questionário: mapeamento da escola campo de pesquisa – coordenação pedagógica**

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

**MAPEAMENTO DA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA**

Prezado (a) coordenador (a),

Solicitamos responder o questionário abaixo, que constitui um dos instrumentos utilizados durante a realização da pesquisa de campo. Sua contribuição neste processo é importante, pois este instrumento está sendo aplicado como forma de coletar subsídios necessários para diagnose escolar.

Por sua participação, nosso agradecimento!

**1. IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO:**

1.1. Nome da Instituição: \_\_\_\_\_

1.2. Endereço: \_\_\_\_\_

1.3. Fone: \_\_\_\_\_

1.4. Horário de funcionamento: \_\_\_\_\_

1.5. Números de funcionários:

- a) Professores
- b) Diretores
- c) Coordenadores
- d) Orientadores educacionais
- e) Supervisores educacionais
- f) Serviços gerais
- g) Secretário
- h) Outros profissionais
- i) Equipe técnica-pedagógica

1.6. Organograma da instituição (anexar se possível).

**2. QUAL É A FILOSOFIA, MISSÃO E/OU FUNÇÃO DA INSTITUIÇÃO?****3. CARACTERIZAÇÃO DA CLIENTELA ESCOLAR:**

3.1. Número de alunos

3.2. Situação sociocultural

3.3. Aspectos relevantes sobre a situação econômica da comunidade

**4. DESCREVA A FORMA DE AVALIAÇÃO DA INSTITUIÇÃO REFERENTE À APRENDIZAGEM (ALUNOS) E AO DESEMPENHO DOCENTE (PROFESSORES)****5. DESCREVA COMO OCORREU A CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA****6. O PAPEL DA COORDENAÇÃO NA IDENTIFICAÇÃO DAS DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA**

6.1. Existem alunos que apresentam dificuldades em produzir textos e fazer leituras? Você tem conhecimento do percentual dos alunos que apresentam essas dificuldades? Comente.

6.2. Quais são os procedimentos pedagógicos para a identificação das dificuldades de leitura e escrita? Qual o papel da coordenação pedagógica nessa identificação?

6.3. Caso apresentem dificuldades, preencha o quadro a seguir:

Dificuldades encontradas com relação à leitura.	Desafios enfrentados.	Descreva como são realizados os procedimentos didáticos e metodológicos na superação dessas dificuldades.
Dificuldades encontradas com relação à escrita.	Desafios enfrentados.	Descreva como são realizados os procedimentos didáticos e metodológicos na superação dessas dificuldades.

6.4. Como você vê a leitura e escrita na sala de aula?

6.5. Você acha possível estabelecer uma relação entre a leitura e escrita com o ensino de Filosofia? Comente.

## 7. IDENTIFICAÇÃO DO APOIO FAMILIAR

7.1 A família tem participação no processo de leitura e escrita na sala de aula? Como?

## 8. IDENTIFICAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO E INFRAESTRUTURA

8.1. Faça um círculo ao redor do número que corresponder à sua resposta, respeitando a convenção a seguir:

**5-ótimo 4-bom 3-regular 2-ruim 1-péssimo**

Acervo da biblioteca	5	4	3	2
Acesso à biblioteca	5	4	3	2
Recursos humanos	5	4	3	2
Condições gerais da sala de aula	5	4	3	2
Articulação entre teoria e prática	5	4	3	2
Integração entre as disciplinas	5	4	3	2
Iniciativa de formação continuada	5	4	3	2
Recursos multimídias	5	4	3	2
Laboratório da computação	5	4	3	2

**Comentário:**

**9. OUTRAS INFORMAÇÕES:**



## APÊNDICE C: Questionário com a professora de Filosofia

### QUESTIONÁRIO COM A PROFESSORA DE FILOSOFIA

Prezada professora,

Solicitamos responder o questionário abaixo, que constitui um dos instrumentos utilizados durante a realização da pesquisa de campo. Sua contribuição neste processo é importante para reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita nas aulas de Filosofia com crianças. Este instrumento está sendo aplicado como forma de coletar subsídios para um primeiro diagnóstico da turma estudada (Perfil da turma).

Por sua participação, nosso agradecimento!

#### I. IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR REGENTE

1. Escola: \_\_\_\_\_
2. Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_
3. Nome do(a) Professor(a): \_\_\_\_\_
4. Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_
5. Formação: \_\_\_\_\_
6. Instituição de formação: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
7. Experiência em docência: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
8. Cite a(s) Escola(s) em que leciona especificando séries e turmas:  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

#### II. IDENTIFICAÇÃO DA TURMA

A - Educação infantil (1º ano)	B - Ensino Fundamental I (5º ano)
Série:	Série:
Nº de crianças:	Nº de crianças:
Femininos:	Femininos:
Masculinos:	Masculinos:
Repetentes:	Repetentes:
Faixa etária:	Faixa etária:
Frequência média:	Frequência média:

### III. IDENTIFICAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS

1. Numere as situações de leitura e escrita, ordenando uma sequência dos mais utilizados na aula de filosofia:

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> texto do professor         | <input type="checkbox"/> relatórios            |
| <input type="checkbox"/> texto do aluno             | <input type="checkbox"/> letras de músicas     |
| <input type="checkbox"/> reportagens                | <input type="checkbox"/> poesias               |
| <input type="checkbox"/> histórias                  | <input type="checkbox"/> propagandas           |
| <input type="checkbox"/> receitas                   | <input type="checkbox"/> anúncios              |
| <input type="checkbox"/> bilhetes                   | <input type="checkbox"/> pensamentos           |
| <input type="checkbox"/> avisos                     | <input type="checkbox"/> desenhos animados     |
| <input type="checkbox"/> cartas                     | <input type="checkbox"/> leituras informativas |
| <input type="checkbox"/> convites                   | <input type="checkbox"/> história em quadrinho |
| <input type="checkbox"/> recados                    | <input type="checkbox"/> conto                 |
| <input type="checkbox"/> mensagem                   | <input type="checkbox"/> imagem                |
| <input type="checkbox"/> tira                       | <input type="checkbox"/> jornais               |
| <input type="checkbox"/> livros                     | <input type="checkbox"/> revistas              |
| <input type="checkbox"/> cartazes                   | <input type="checkbox"/> quadro                |
| <input type="checkbox"/> outros. Especificar: _____ |  |

### IV. IDENTIFICAÇÃO DAS DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NA SALA DE AULA

1. Existem alunos que apresentam dificuldades em produzir textos e fazer leituras?

2. Caso apresentem dificuldades, justifique preenchendo o quadro abaixo:

Dificuldades encontradas com relação à leitura.	Desafios enfrentados.	Descreva como são realizados os procedimentos didáticos e metodológicos na superação dessas dificuldades.
Dificuldades encontradas com relação à escrita.	Desafios enfrentados.	Descreva como são realizados os procedimentos didáticos e metodológicos na superação dessas dificuldades.

**V. IDENTIFICAÇÃO DO APOIO FAMILIAR**

1. A família tem participação no processo de leitura e escrita na sala de aula? Como?

**VI. IDENTIFICAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS AULAS DE FILOSOFIA**

1. Como você vê a leitura e escrita na sala de aula?
2. Descreva como a organização do trabalho pedagógico nas aulas de Filosofia corresponde na formação de crianças leitoras/escritoras.
3. Você acha possível estabelecer uma relação entre a leitura e escrita com o ensino de Filosofia?
4. Como você trabalha os conhecimentos prévios das crianças nas aulas de Filosofia?
5. Marque três procedimentos mais utilizados no seu trabalho com a produção escrita
  - ( ) produção individual
  - ( ) produção coletiva
  - ( ) exposição oral do material produzido
  - ( ) exposição apenas do material produzido
  - ( ) tema livre
  - ( ) tema sugerido
  - ( ) Outros. Especificar\_\_\_\_\_

Explique a importância dos procedimentos assinalados acima citando quais são os efeitos positivos para/na formação leitora/escritora da criança:

## VII. IDENTIFICAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO E INFRAESTRUTURA

7.1. Faça um círculo ao redor do número que corresponder à sua resposta, respeitando a convenção a seguir:

**5- ótimo 4- bom 3- regular 2- ruim 1- péssimo**

<b>CONDIÇÕES DE TRABALHO E INFRAESTRUTURA</b>					
Acervo da biblioteca	5	4	3	2	1
Acesso à biblioteca	5	4	3	2	1
Recursos humanos	5	4	3	2	1
Condições gerais da sala de aula	5	4	3	2	1
Articulação entre teoria e prática	5	4	3	2	1
Integração entre as disciplinas	5	4	3	2	1
Iniciativa de formação continuada	5	4	3	2	1
Recursos multimídias	5	4	3	2	1
Laboratório da computação	5	4	3	2	1

**Comentário:**

## VIII. OUTRAS INFORMAÇÕES:

**APÊNDICE D: Questionário com a professora regente – 1º ano**  
**QUESTIONÁRIO COM A PROFESSORA REGENTE**

Prezada professora,

Solicitamos responder o questionário abaixo, que constitui um dos instrumentos utilizados durante a realização da pesquisa de campo. Sua contribuição neste processo é importante para reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita nas aulas de Filosofia com crianças. Este instrumento está sendo aplicado como forma de coletar subsídios para um primeiro diagnóstico da turma estudada (Perfil da turma).

Por sua participação, nosso agradecimento!

**I. IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR REGENTE**

1. Escola: \_\_\_\_\_
2. Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_
3. Nome do (a) Professor (a): \_\_\_\_\_
4. Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_
5. Formação: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
6. Instituição de formação: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
7. Experiência em docência: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**II. IDENTIFICAÇÃO DA TURMA**

<b>A - Educação infantil (1º ano)</b>
Série:
Nº de crianças:
Femininos:
Masculinos:
Repetentes:
Faixa etária:
Frequência média:

### III. IDENTIFICAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS

1. Numere as situações de leitura e escrita, ordenando uma sequência dos mais utilizados na aula:

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> texto do professor         | <input type="checkbox"/> relatórios            |
| <input type="checkbox"/> texto do aluno             | <input type="checkbox"/> letras de músicas     |
| <input type="checkbox"/> reportagens                | <input type="checkbox"/> poesias               |
| <input type="checkbox"/> histórias                  | <input type="checkbox"/> propagandas           |
| <input type="checkbox"/> receitas                   | <input type="checkbox"/> anúncios              |
| <input type="checkbox"/> bilhetes                   | <input type="checkbox"/> pensamentos           |
| <input type="checkbox"/> avisos                     | <input type="checkbox"/> desenhos animados     |
| <input type="checkbox"/> cartas                     | <input type="checkbox"/> leituras informativas |
| <input type="checkbox"/> convites                   | <input type="checkbox"/> história em quadrinho |
| <input type="checkbox"/> recados                    | <input type="checkbox"/> conto                 |
| <input type="checkbox"/> mensagem                   | <input type="checkbox"/> imagem                |
| <input type="checkbox"/> tira                       | <input type="checkbox"/> jornais               |
| <input type="checkbox"/> livros                     | <input type="checkbox"/> revistas              |
| <input type="checkbox"/> cartazes                   | <input type="checkbox"/> quadro                |
| <input type="checkbox"/> outros. Especificar: _____ |  |

### IV. IDENTIFICAÇÃO DAS DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NA SALA DE AULA

1. Existem alunos que apresentam dificuldades em produzir textos e fazer leituras?

- Sim    Quantos? \_\_\_\_\_     Não

2. Caso apresentem dificuldades, justifique preenchendo o quadro abaixo:

Dificuldades encontradas com relação à leitura	Desafios enfrentados	Descreva como são realizados os procedimentos didáticos e metodológicos na superação dessas dificuldades.
Dificuldades encontradas com relação à escrita	Desafios enfrentados	Descreva como são realizados os procedimentos didáticos e metodológicos na superação dessas dificuldades.

## **V. IDENTIFICAÇÃO DO APOIO FAMILIAR**

1. A família tem participação no processo de leitura e escrita na sala de aula? Como?

## **VI. IDENTIFICAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS AULAS**

1. Como você vê a leitura e escrita na sala de aula?
  
2. Descreva como você percebe a contribuição das aulas de Filosofia na formação de crianças leitoras/escritoras.
  
3. Você acha possível estabelecer uma relação entre a leitura e escrita com o ensino de Filosofia? Como?
  
4. Marque três procedimentos mais utilizados no seu trabalho com a produção escrita
  - ( ) produção individual
  - ( ) produção coletiva
  - ( ) exposição oral do material produzido
  - ( ) exposição apenas do material produzido
  - ( ) tema livre
  - ( ) tema sugerido
  - ( ) Outros. Especificar \_\_\_\_\_

Explique a importância dos procedimentos assinalados acima citando quais são os efeitos positivos para/na formação leitora/escritora da criança:

## VII. IDENTIFICAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO E INFRAESTRUTRA

1. Faça um círculo ao redor do número que corresponder à sua resposta, respeitando a convenção a seguir:

**5- ótimo 4- bom 3- regular 2- ruim 1- péssimo**

<b>CONDIÇÕES DE TRABALHO E INFRAESTRUTRA</b>					
Acervo da biblioteca	5	4	3	2	1
Acesso à biblioteca	5	4	3	2	1
Recursos humanos	5	4	3	2	1
Condições gerais da sala de aula	5	4	3	2	1
Articulação entre teoria e prática	5	4	3	2	1
Integração entre as disciplinas	5	4	3	2	1
Iniciativa de formação continuada	5	4	3	2	1
Recursos multimídias	5	4	3	2	1
Laboratório da computação	5	4	3	2	1

**Comentário**

**VIII. OUTRAS INFORMAÇÕES:**



**APÊNDICE E: Questionário com a professora regente – 5º ano**  
**QUESTIONÁRIO COM A PROFESSORA REGENTE**

Prezada professora,

Solicitamos responder o questionário abaixo, que constitui um dos instrumentos utilizados durante a realização da pesquisa de campo. Sua contribuição neste processo é importante para reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita nas aulas de Filosofia com crianças. Este instrumento está sendo aplicado como forma de coletar subsídios para um primeiro diagnóstico da turma estudada (Perfil da turma).

Por sua participação, nosso agradecimento!

**I. IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR REGENTE**

1. Escola: \_\_\_\_\_
2. Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_
3. Nome do (a) Professor (a): \_\_\_\_\_
4. Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_
5. Formação: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Instituição de formação: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Experiência em docência: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**II. IDENTIFICAÇÃO DA TURMA**

<b>A - Educação infantil (5º ano)</b>
Série:
Nº de crianças:
Femininos:
Masculinos:
Repetentes:
Faixa etária:
Frequência média:

### III. IDENTIFICAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS

1. Numere as situações de leitura e escrita, ordenando uma sequência dos mais utilizados na aula:

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> texto do professor         | <input type="checkbox"/> relatórios            |
| <input type="checkbox"/> texto do aluno             | <input type="checkbox"/> letras de músicas     |
| <input type="checkbox"/> reportagens                | <input type="checkbox"/> poesias               |
| <input type="checkbox"/> histórias                  | <input type="checkbox"/> propagandas           |
| <input type="checkbox"/> receitas                   | <input type="checkbox"/> anúncios              |
| <input type="checkbox"/> bilhetes                   | <input type="checkbox"/> pensamentos           |
| <input type="checkbox"/> avisos                     | <input type="checkbox"/> desenhos animados     |
| <input type="checkbox"/> cartas                     | <input type="checkbox"/> leituras informativas |
| <input type="checkbox"/> convites                   | <input type="checkbox"/> história em quadrinho |
| <input type="checkbox"/> recados                    | <input type="checkbox"/> conto                 |
| <input type="checkbox"/> mensagem                   | <input type="checkbox"/> imagem                |
| <input type="checkbox"/> tira                       | <input type="checkbox"/> jornais               |
| <input type="checkbox"/> livros                     | <input type="checkbox"/> revistas              |
| <input type="checkbox"/> cartazes                   | <input type="checkbox"/> quadro                |
| <input type="checkbox"/> outros. Especificar: _____ |  |

### IV. IDENTIFICAÇÃO DAS DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NA SALA DE AULA

1. Existem alunos que apresentam dificuldades em produzir textos e fazer leituras?

- Sim Quantos? \_\_\_\_\_  Não

2. Caso apresentem dificuldades, justifique preenchendo o quadro abaixo:

Dificuldades encontradas com relação à leitura	Desafios enfrentados	Descreva como são realizados os procedimentos didáticos e metodológicos na superação dessas dificuldades.
Dificuldades encontradas com relação à escrita	Desafios enfrentados	Descreva como são realizados os procedimentos didáticos e metodológicos na superação dessas dificuldades.

## **V. IDENTIFICAÇÃO DO APOIO FAMILIAR**

1. A família tem participação no processo de leitura e escrita na sala de aula? Como?

## **VI. IDENTIFICAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS AULAS**

1. Como você vê a leitura e escrita na sala de aula?
  
2. Descreva como você percebe a contribuição das aulas de Filosofia na formação de crianças leitoras/escritoras.
  
3. Você acha possível estabelecer uma relação entre a leitura e escrita com o ensino de Filosofia? Como?
  
4. Marque três procedimentos mais utilizados no seu trabalho com a produção escrita
  - ( ) produção individual
  - ( ) produção coletiva
  - ( ) exposição oral do material produzido
  - ( ) exposição apenas do material produzido
  - ( ) tema livre
  - ( ) tema sugerido
  - ( ) Outros. Especificar\_\_\_\_\_

Explique a importância dos procedimentos assinalados acima citando quais são os efeitos positivos para/na formação leitora/escritora da criança:

## VII. IDENTIFICAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO E INFRAESTRUTRA

1. Faça um círculo ao redor do número que corresponder à sua resposta, respeitando a convenção a seguir:

**5- ótimo 4- bom 3- regular 2- ruim 1- péssimo**

<b>CONDIÇÕES DE TRABALHO E INFRAESTRUTRA</b>					
Acervo da biblioteca	5	4	3	2	1
Acesso à biblioteca	5	4	3	2	1
Recursos humanos	5	4	3	2	1
Condições gerais da sala de aula	5	4	3	2	1
Articulação entre teoria e prática	5	4	3	2	1
Integração entre as disciplinas	5	4	3	2	1
Iniciativa de formação continuada	5	4	3	2	1
Recursos multimídias	5	4	3	2	1
Laboratório da computação	5	4	3	2	1

**Comentário:**

## VIII. OUTRAS INFORMAÇÕES



**APÊNDICE F:** Questionário perfil da turma: Entrevista semiestruturada

**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

**FORMULÁRIO DO ALUNO**

**PERFIL DA TURMA**

Querido (a) aluno (a),

Sua contribuição é muito importante para realização dessa pesquisa.

Por sua participação, nosso agradecimento!

Escola: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Professora: \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1) Faça um desenho que demonstre o que é Filosofia para você.

Comentário: \_\_\_\_\_

2) O que você está aprendendo nas aulas de Filosofia?

3) Qual dos itens abaixo é utilizado pela professora nas aulas de Filosofia?

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> texto do professor         | <input type="checkbox"/> relatórios            |
| <input type="checkbox"/> texto do aluno             | <input type="checkbox"/> letras de músicas     |
| <input type="checkbox"/> reportagens                | <input type="checkbox"/> poesias               |
| <input type="checkbox"/> histórias                  | <input type="checkbox"/> propagandas           |
| <input type="checkbox"/> receitas                   | <input type="checkbox"/> anúncios              |
| <input type="checkbox"/> bilhetes                   | <input type="checkbox"/> pensamentos           |
| <input type="checkbox"/> avisos                     | <input type="checkbox"/> desenhos animados     |
| <input type="checkbox"/> cartas                     | <input type="checkbox"/> leituras informativas |
| <input type="checkbox"/> convites                   | <input type="checkbox"/> história em quadrinho |
| <input type="checkbox"/> recados                    | <input type="checkbox"/> conto                 |
| <input type="checkbox"/> mensagem                   | <input type="checkbox"/> imagem                |
| <input type="checkbox"/> tira                       | <input type="checkbox"/> jornais               |
| <input type="checkbox"/> livros                     | <input type="checkbox"/> revistas              |
| <input type="checkbox"/> cartazes                   | <input type="checkbox"/> quadro                |
| <input type="checkbox"/> outros. Especificar: _____ |  |

---

---

---

---

---

4) Quais desses recursos você gosta mais? Por quê?

5) Preencha os quadros dizendo o que você mais gosta ou não gosta com relação a:

A) LEITURA	Por quê?
GOSTA	
NÃO GOSTA	

B) ESCRITA	Por quê?
GOSTA	
NÃO GOSTA	

C) INTERPRETAÇÃO	Por quê?
GOSTA	
NÃO GOSTA	

6) Você gosta de ler?

( ) sim ( ) não

Comente

7) O que você gosta de ler? Comente.

8) O que você não gosta de ler? Comente.

9) O que você já leu?

10) Você sente dificuldades na:

A) LEITURA

sim             não

Comentário (o que sua professora faz para diminuir essas dificuldades?):

B) ESCRITA

sim             não

Comentário (o que sua professora faz para diminuir essas dificuldades?):

C) INTERPRETAÇÃO

sim             não

Comentário (o que sua professora faz para diminuir essas dificuldades?):

11) Diga o que a professora faz na aula para você gostar de ler e escrever?

12) Na sua opinião, as aulas de filosofia estão ajudando na leitura e escrita? Como?

13) Alguma outra pessoa além do professor lhe ajuda a estudar Filosofia? Quem?

14) Você gostaria de mudar alguma coisa na:

1. Escola	Por quê?
2. Aula de filosofia	Por quê?
3. Leitura	Por quê?
4. Escrita	Por quê?



**APÊNDICE G: Roteiro de entrevista com a professora de filosofia**  
**ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE FILOSOFIA**

- 1) É importante trabalhar Filosofia com crianças? Com qual propósito?
- 2) Como devem ser os textos escritos nas aulas de Filosofia com crianças?
- 3) Como você vê o papel do ensino de Filosofia na formação de leitores/produtores de textos?
- 4) Como você organiza a produção textual da criança?
- 5) Como você trabalha o texto e contexto na organização do trabalho pedagógico de filosofia com crianças?
- 6) Descreva práticas exitosas no desenvolvimento da filosofia com crianças na sua sala de aula para a formação de leitores/escritores.
- 7) O que você acha que tem ensinado nas aulas de Filosofia?
- 8) O que você acha que o aluno tem aprendido nas aulas de Filosofia?
- 9) Você acha que os alunos utilizam o conhecimento apreendido nas aulas de Filosofia fora do contexto escolar? E em outras disciplinas?
- 10) Você acredita que o ensino de Filosofia é um diferencial para a formação da criança tanto no espaço escolar quanto no espaço não escolar? O que acrescentaria?
- 11) Outras informações sobre
  - as aulas de Filosofia
  - a contribuição das aulas de Filosofia na leitura
  - a contribuição das aulas de Filosofia na escrita

Por sua participação, nosso agradecimento!



**APÊNDICE H: Roteiro da entrevista com a professora regente – 1º e 5º ano**

**ENTREVISTA COM A PROFESSORA REGENTE - 1º e 5º Ano**

- 1) Em sua opinião, é importante trabalhar Filosofia com crianças? Com qual propósito?
- 2) Como são os textos escritos nas aulas de Filosofia com crianças?
- 3) Como você vê o papel do ensino de Filosofia na formação de leitores/produtores de textos?
- 4) Como é organizada a produção textual da criança?
- 5) Como é trabalhado o texto e contexto na organização do trabalho pedagógico na sala de aula com as crianças?
- 6) Você acha que os alunos utilizam o conhecimento apreendido nas aulas de Filosofia fora do contexto escolar? E em outras disciplinas?
- 7) Você acredita que o ensino de Filosofia é um diferencial para a formação da criança tanto no espaço escolar quanto no espaço não escolar? O que acrescentaria?

Por sua participação, nosso agradecimento!



**APÊNDICE I:** Ficha de acompanhamento da escola campo de pesquisa I

**Ficha de acompanhamento da Escola Campo de Pesquisa**

**TEXTO E CONTEXTO: A FORMAÇÃO DE LEITORES/ESCRITORES NO TRABALHO PEDAGÓGICO DA FILOSOFIA COM CRIANÇAS**

**Aluna:** Cecília Ribeiro da Silva Santos

**Curso:** Mestrado em Ciências da Linguagem

**Ano Letivo:** 2009 a 2010

**Professor orientador:** Prof. Dr. Junot Cornélio Matos

**Escola investigada:**

**Endereço:**

<b>DATA</b>	<b>HORA</b>	<b>ATIVIDADE</b>	<b>ASSINATURA DO RESPONSÁVEL</b>
21/10/09	2h	Viabilização da realização do trabalho de pesquisa e apresentação das intenções da pesquisa na escola campo de estudo – Carta de aceite.	
09/03/10	4h	Contato com a gestão escolar: agenda do cronograma de atividades. Observação do espaço físico escolar.	
29/04/10	4h	Aplicação do questionário para mapeamento da escola campo de pesquisa (coordenação pedagógica). Aplicação do questionário com a professora de filosofia (1° e 5° Ano).	
18/05/10	4h	Apresentação da carta de consentimento aos pais: solicitando o livre consentimento para que a criança participe da pesquisa.	
20/05/10	4h	Apresentação das turmas do 1° e 5° Ano com realização da atividade:	

		representação do desenho infantil sobre o significado da filosofia. Revisão e adaptação do cronograma de atividades ao calendário da escola campo de estudo (coordenação pedagógica).	
21/05/10	4h	Aplicação da entrevista semiestruturada/formulário com alunos do 1º Ano (em grupo).	
25/05/10	4h	Continuação da aplicação da entrevista semi estruturada/formulário com alunos do 1º Ano (em grupo).	

Total de horas: 26h

Carimbo da Escola

Assinatura da Aluna: \_\_\_\_\_

Professor Orientador: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



**APÊNDICE J: Ficha de acompanhamento da escola campo de pesquisa II**

**Ficha de acompanhamento da Escola campo de Pesquisa**

**TEXTO E CONTEXTO: A FORMAÇÃO DE LEITORES/ESCRITORES NO  
TRABALHO PEDAGÓGICO DA FILOSOFIA COM CRIANÇAS**

**Aluna:** Cecília Ribeiro da Silva Santos

**Curso:** Mestrado em Ciências da Linguagem

**Ano Letivo:** 2010

**Professor orientador:** Prof. Dr. Junot Cornélio Matos

**Escola investigada:**

**Endereço:**

**Fone:**

DATA	HORA	ATIVIDADE	ASSINATURA
01/06/10	4h	Continuação da aplicação da entrevista semi estruturada/formulário com alunos do 1º Ano (em grupo).	
04/06/10	4h	Finalização da entrevista semiestruturada/ formulário com alunos do 1º Ano (em grupo). Marcação da visita ao 5º Ano.	
08/10/10	4h	Aplicação da entrevista semiestruturada/ formulário com alunos do 5º Ano (toda a turma).	
10/06/10	4h	Aplicação da entrevista semiestruturada/ formulário com alunos do 5º Ano (toda a turma).	

Total de horas: 16h

Carimbo da Escola

Assinatura da Aluna: \_\_\_\_\_

Professor Orientador: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



**APÊNDICE L: Ficha de acompanhamento da escola campo de pesquisa III**

**Ficha de acompanhamento da Escola campo de Pesquisa**

**TEXTO E CONTEXTO: A FORMAÇÃO DE LEITORES/ESCRITORES NO TRABALHO PEDAGÓGICO DA FILOSOFIA COM CRIANÇAS**

**Aluna:** Cecília Ribeiro da Silva Santos

**Curso:** Mestrado em Ciências da Linguagem

**Ano Letivo:** 2010

**Professor orientador:** Prof. Dr. Junot Cornélio Matos

**Escola investigada:**

**Endereço:**

**Fone:**

<b>DATA</b>	<b>HOR A</b>	<b>ATIVIDADE</b>	<b>ASSINATURA</b>
10/08/10	4h	Aplicação da entrevista semiestruturada/ formulário com alunos do 5º Ano (toda a turma).	
17/08/10	4h	Aplicação do questionário com a professora Regente (1º e 5º Ano). Marcação da filmagem.	
26/08/10	4h	Filmagem da observação da aula de filosofia no 5º Ano. Entrevista clínica com grupo de alunos -5º Ano.	
02/09/10	4h	Filmagem da observação da aula de filosofia no 1º Ano. Entrevista clínica com grupo de alunos -1º Ano.	
09/09/10	5h	Filmagem da observação da aula de filosofia no 5º Ano. Entrevista clínica com grupo de alunos -5º Ano. Entrevista com a professora de Filosofia	

		(1° e 5° Ano).	
15/09/10	3h	Seleção das atividades dos alunos 1° e 5° Ano.	
20/10/10	4h	Entrevista com a professora do 1° e 5° Ano.	
16/12/10	2h	Revisão da seleção das atividades dos alunos 1° e 5° Ano.	

Total de horas: 30h

Carimbo da Escola

Assinatura da Aluna: \_\_\_\_\_

Professor Orientador: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_